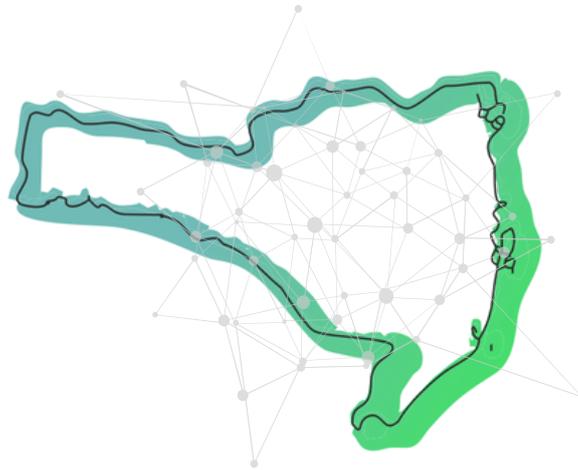


ANAIS

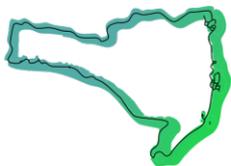
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Programa de Pós-Graduação em Educação



FICHA CATALOGRÁFICA

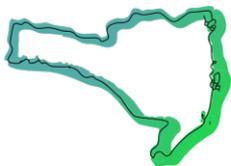


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



SUMÁRIO

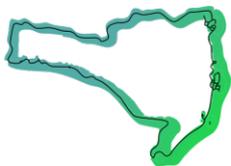
GT 01 – Educação, políticas públicas e currículo na educação básica	5
Desafios da gestão escolar após a pandemia: uma análise epistemológica pós moderna	6
Abordagens pedagógicas para aprendizagem a partir das avaliações de larga escala: estudo em duas escolas de ensino médio	15
Educação Física na Educação Infantil: um currículo que garante a expressão cultural no município de Porto Velho	26
A reestruturação da disciplina de geografia a partir da reforma do ensino médio: análises e reflexões.	36
Uma análise do discurso: os primeiros materiais da educação matemática no sistema prisional brasileiro	47
Pandemia da covid-19, educação e trabalho: em foco as juventudes.....	57
Gestão escolar: um estudo da implementação da gestão democrática na rede estadual em Macapá estado do Amapá.....	67
As histórias em quadrinho no livro didático de Língua portuguesa: uma revisão da literatura	78
Avaliação em larga escala: um olhar para além do gerencialismo e da performatividade.....	86
Gestão democrática na educação e a inserção do gestor - perspectivas teóricas	97
Política Educacional da rede pública municipal de ensino de Blumenau: um olhar para democratização de educação bilíngue	111
O programa de alfabetização tempo de aprender e as estratégias de subjetivação dos sujeitos	121
Formação Integral e Diversidade Cultural no Currículo do Ensino Médio em Rondônia	135
Avaliação dos gastos em educação e seu reflexo na efetividade das políticas públicas: um caso de municípios rondonienses.....	151
Decolonizar o currículo: culturas africanas e indígenas nas políticas curriculares para o Ensino Fundamental em Santa Catarina.....	165
A autorregulação da aprendizagem dos formadores no contexto pandêmico	175
Análise sobre a diversidade do(s) sentido(s) do trabalho docente na revisão sistemática nacional.....	184
Das imagens bucólicas (arcadismo) a modelagem matemática, um olhar sobre as fotografias	194
GT 02 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PESQUISA E PRATICAS PEDAGÓGICAS.....	204
Refletindo o silenciamento sobre gênero na Educação Básica: narrativas docentes.....	205



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



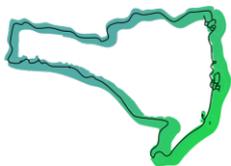
Formação continuada e TDIC: Um incentivo às novas práticas pedagógicas no ensino delíngua portuguesa	216
Pensamento complexo: repensando o modelo educacional na contemporaneidade	2
Implementação da Base Nacional Comum Curricular e a Formação Continuada de Professores	13
Vínculo afetivo professor e aluno e seus desdobramentos para a aprendizagem no período transitório	3
O uso das Metodologias Ativas no Ensino Superior	16
O cuidado como princípio educativo: demarcando o percurso investigativo	26
Escrita-em-pesquisa: aspectos da produção do conhecimento nos processos formativos	39
As contribuições da complexidade e do programa de formação-ação em escolas criativas para a educação permanente de professores	51
Aprendizagens significativas e as trilhas de aprofundamento no novo ensino médio	64
A construção de práticas pedagógicas transformadoras por intermédio da gestão democrática: um estudo de caso	77
Estimulação de bebês: construção o percurso de investigação	90
Identidade profissional: o caso de professores que atuam em componente curricular e/ou área de conhecimento diferente de sua formação docente	105
Escola Sem Partido: silenciamentos e autocensura dos professores	115
Diversidade Cultural, Currículo e Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental de Escolas Públicas do Município de Porto Velho/Rondônia (Brasil)	126
Formação continuada de professores da Educação Infantil: em análise uma rede municipal Catarinense	138
Delimitando o objeto de pesquisa: revisão das teorias da socialização e suas implicações	148
As relações de ensino e aprendizagem em classes multisseriadas no município de Porto Velho – Rondônia	159
Formação continuada em tecnologias digitais: o papel da gestão na escola pública	172
Decolonialidade no campo da formação docente: contribuições de António Nóvoa	181
O lugar da autonomia dos estudantes na formação continuada de professores: uma busca pelas bases de dados na construção do estado do conhecimento	191
As possibilidades de alfabetização de crianças em uma perspectiva decolonial	199
GT 03 – EDUCAÇÃO, AMBIENTE, SAÚDE, INCLUSÃO E POLÍTICA PÚBLICA	215
Ensino médio e trabalho docente: revisão sistemática de literatura	216
Redes Sociais e a construção do sujeito medicalizado	232
Narrativas de velhos sobre formas de tratar pessoas com deficiência: implicações na in/exclusão escolar	243



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



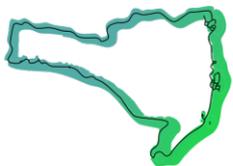
As transformações no mundo do trabalho: competência, qualificação e modificações do trabalho docente	255
Ensino remoto em tempos de pandemia na região amazônica antigas ou novas formas de exclusão?	266
A pandemia e o pós pandemia da covid-19 na perspectiva de professoras de escolas públicas: desafios do trabalho docente.....	280
Evasão no Ensino Superior e seus determinantes: desencanto e desencontros na formação acadêmica.....	291
GT 04 – POLÍTICAS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	302
Trajetórias de estudantes com vulnerabilidade social até a educação superior no Brasil – uma revisão do período 2016-2023	303
A influência do ODS 4 nas diretrizes educacionais dos países ibero-americanos: uma análise das produções científicas sobre o tema no período 2017-2022	316
Evasão do ensino superior: Impactos do fundo de financiamento estudantil (FIES).....	331
Política de assistência estudantil no Brasil: análise a partir da revisão da produção científica no período 2014-2023	339
GT 05 - EDUCAÇÃO TERRITORIALIDADE E PROCESSOS SOCIOCULTURAIS	352
Inclusão de estudantes imigrantes venezuelanos na escola pública: diversidade intercultural	353
Decolonialidade a partir da perspectiva epistêmica de Walter Mignolo.....	365
GT 06 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONTEMPORANEIDADE	376
Amparo legal para inserção educação socioambiental em escolas.....	377
Do sujeito ecológico para o sujeito sustentabilista	387
GT 07 - EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA.....	397
Ensino de Biologia mediado por tecnologia em Rondônia: abordagem didática.....	398
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como Potencializadoras da Aprendizagem dos Estudantes da Educação Básica.....	411
Construindo pontes: a Inovação Pedagógica e o relacionamento entre Família e Escola	422
O modelo TPACK para inserção das Tecnologias Digitais na Educação.....	434
Representação de corpo e práticas de saúde por meio de grupos sociais virtuais de aplicativos de mensagens	445
A produção audiovisual enquanto objeto de ensino nas Trilhas de Aprofundamento Integradas: um relato de experiência a partir do Novo Ensino Médio.	454
GT 08 – GÊNERO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	463
Sentidos de gênero/masculinidade e trabalho docente atribuídos pelos homens professores que atuam em sala de referência na Educação Infantil.....	464



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



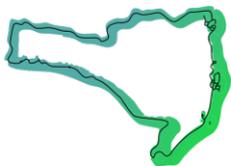
Inclusão escolar e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade- tdah: o que as pesquisas de pós-graduação revelam?	472
A formação docente continuada na perspectiva da educação inclusiva nas pesquisas de pós graduação no período de 2018 a 2022	482
Práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio: um desafio a ser considerado.....	496
A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva dos colegas do ensino fundamental.....	507
Transtorno do Espectro Autista (TEA): caminhos teóricos da inclusão	520
Masculinidades, Gênero e Sentidos do Trabalho Docente atribuídos por homens professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil	533
Acessibilidade arquitetônica e inclusão escolar.....	542
A presença das crianças migrantes nas escolas de Balneário Camboriú (SC): um encontro sociocultural entre os pares.	554
Colaboração entre professores da classe comum e profissionais de apoio na inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista na rede regular de ensino: o que dizem as pesquisas?	566
O imaginário criativo no faz de conta: atividades colaborativas em turmas de educação infantil com inclusão de crianças autistas.....	577
GT 09 – EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, PRÁTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	593
Identidade nacional: o espaço escolar e a reflexão sobre a presença de imigrantes africanos em Criciúma	594
Narrativas de reexistência de professoras negras do ensino superior de Santa Catarina.....	606
GT 10 – ARTE, MEMÓRIA, HISTÓRIA E FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO	623
Contribuições do pensamento deleuzo-guattariano para a filosofia da diferença na educação	624
Educação estética: Possibilidades no museu de ciências naturais.....	635
As artes no território da educação de jovens e adultos (EJA) por meio da a/r/tografia	653
Um outro olhar sobre a história da Educação Física: do corpo disciplinado ao corpo biopolítico.....	665
Educação e memória: experiência estética na formação inicial dos cursos de pedagogia.....	677



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GT 01 – Educação, políticas públicas e currículo na educação básica



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Desafios da gestão escolar após a pandemia: uma análise epistemológica pós moderna

Aline Kelly Costa Bastos¹

aline_ufc@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Erika Vanessa dos Santos Silva²

erikavanessaeduca@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Jacqueline Barbosa dos Santos³

jacquelinesaint@gmail.com

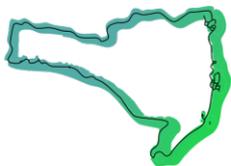
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO. Este artigo trata das bases epistemológicas da gestão escolar e como elas estão relacionadas às teorias e concepções que fundamentam a prática de gestão na escola. O artigo destaca a importância de teóricos como Michael Apple e Paulo Freire para o campo da gestão escolar, que defendem a participação democrática na gestão escolar, envolvendo todos os atores envolvidos no processo educativo. O artigo também discute como a epistemologia pós-moderna pode ser útil para os gestores escolares enfrentarem os desafios da gestão escolar após a pandemia, ao enfatizar a importância da diversidade, diálogo, colaboração e subjetividade na construção do conhecimento e na tomada de decisões. Este ensaio visa discutir os desafios enfrentados pela gestão escolar durante a pandemia da COVID-19, incluindo a transição para o ensino remoto, a promoção da equidade no acesso à educação e a garantia da segurança sanitária. Com a reabertura das escolas, novos desafios surgem, como a implementação de medidas de prevenção e a recuperação do aprendizado perdido. A gestão escolar exerce um papel fundamental na organização e planejamento das ações necessárias para enfrentar essa nova realidade. Além disso, é necessário considerar as bases epistemológicas que sustentam as práticas educacionais para enfrentar esses desafios. No texto, é destacado a importância da gestão escolar diante dos desafios pela pandemia da COVID-19, como a adaptação ao ensino remoto e a retomada das aulas presenciais. Para enfrentar esses desafios, é fundamental que a gestão escolar esteja pautada em uma epistemologia que valorize a complexidade e diversidade do contexto educacional, considerando as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais da aprendizagem. Além disso, a gestão escolar deve conferir a equidade e a justiça social, promovendo a inclusão e a diversidade, e estimular a

¹ Mestranda em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

² Mestranda em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

³ Mestranda em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



formação continuada dos profissionais da educação, por meio da pesquisa e da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Pandemia. Epistemologia

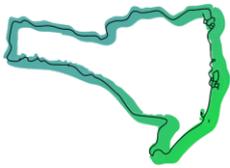
ABSTRACT. This article discusses the epistemological foundations of school management and how they are related to the theories and concepts that underpin the practice of school management. The article emphasizes the importance of theorists such as Michael Apple and Paulo Freire in the field of school management, who advocate for democratic participation in school management, involving all stakeholders in the educational process. The article also explores how post-modern epistemology can be beneficial for school administrators in addressing the challenges of school management post-pandemic, by highlighting the significance of diversity, dialogue, collaboration, and subjectivity in knowledge construction and decision-making. This essay aims to address the challenges faced by school management during the COVID-19 pandemic, including the transition to remote learning, the promotion of equity in access to education, and ensuring health safety. With the reopening of schools, new challenges emerge, such as the implementation of preventive measures and the recovery of lost learning. School management plays a fundamental role in organizing and planning the necessary actions to confront this new reality. Furthermore, it is essential to consider the epistemological foundations that underpin educational practices in order to meet these challenges. In the text, the importance of school management in the face of challenges posed by the COVID-19 pandemic, such as adapting to remote learning and the resumption of in-person classes, is highlighted. To tackle these challenges effectively, it is crucial that school management is grounded in an epistemology that values the complexity and diversity of the educational context, taking into account the cognitive, emotional, social, and cultural dimensions of learning. Additionally, school management must promote equity and social justice, fostering inclusion and diversity, and encouraging the ongoing professional development of education professionals through research and critical reflection on pedagogical practices.

KEY WORDS: School management. Pandemic. Epistemology.

INTRODUÇÃO.

No ano de 2020, surge algo inesperado e de forma muito rápida acaba mudando a rotina de vida da população, no geral. A “normalidade” da vida acaba sendo abalada pela pandemia de covid-19. Devido tal situação atípica, o convívio social precisou ser pensado para retomada segura e gradativa de atividades, que foram suspensas logo no início da pandemia. Diversas áreas da economia suprimiram totalmente ou em parte suas atividades no mês de março de 2020. Assim, escolas, empresas, comércios e a população precisaram seguir orientações de segurança contra o vírus. Foram medidas que buscaram prevenir e controlar a doença em todo o Brasil. Nos Estados e Municípios, também, fizeram-se presente um amplo arranjo entre as entidades a fim de pensar em uma organização adequada para o momento (BASSO; PIEROZAN, 2021).

Nas escolas, o ano letivo tinha iniciado e precisou ser interrompido em razão da propagação de um vírus que, até então, ainda era pouco conhecido. Esse primeiro momento, foi de muita incerteza. Assim, foram pensadas alternativas para o atendimento dos alunos de forma não presencial, o ensino remoto. Em algumas instituições, as aulas foram substituídas pela entrega de materiais impressos (nas escolas ou nas residências dos alunos), em outras escolas utilizaram-se plataformas digitais para ministração das atividades e disponibilização de conteúdo, como o Google Meet, entre outras. Nesse período, diversas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ferramentas tecnológicas foram exploradas com finalidade de promover o diálogo entre alunos e professores, escola e família. Ou seja, cada escola se organizou da forma que conseguiu. Para dar continuidade às aulas no período de pandemia, algumas orientações e medidas do Ministério da Educação e também do Conselho Nacional de Educação, fizeram-se necessárias diante das circunstâncias de distanciamento social. Também, foram realizados entendimentos entre Estados e municípios, por intermédio do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e suas respectivas regionais (BASSO E PIEROZAN, 2021). Esse esforço, teve como objetivo buscar soluções adequadas para a oferta de ensino em tempo de pandemia, considerando toda conjuntura e consequências que o vírus também trouxe consigo relacionadas às situações econômicas, sociais e culturais. As Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, desenvolveram, em conjunto, orientações articuladas para o período emergente referente ao calendário escolar, educação remota e sobre os currículos. (GATTI, 2020).

Em tempos de pandemia, Silva e Weinman (2020) relataram a dificuldade de manutenção da gestão democrática, dando destaque aos desafios enfrentados pela gestão pública. Para os autores, o distanciamento social exigido como medida sanitária veio comprometer os pilares da educação pública, caracterizada como aberta aos sujeitos que dela se utilizam para decisões que beneficiem a coletividade. Essa foi interrompida, causando dificuldade para a gestão a prática de diálogos, participações e propostas de caminhos pedagógicos e discussões de projetos, permeados pelos anseios de seus atores envolvidos.

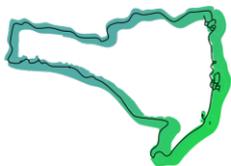
Com a diminuição do índice de casos de covid- 19 no país, aconteceu um afrouxamento das normas de segurança. Com isso, foi possível o retorno escolar presencial, porém, ainda, está sendo alvo de muito debate, principalmente, relacionado a uma possível nova reconfiguração do ensino, caso os índices da doença aumentem.

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros desafios para a gestão escolar em todo o mundo. Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, gestores escolares tiveram que lidar com questões como a adaptação ao uso de tecnologias digitais, a promoção da equidade no acesso à educação, a garantia da segurança sanitária dos alunos e funcionários e a manutenção do engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Agora, com a reabertura das escolas e a retomada das aulas presenciais, novos desafios se apresentam, como a implementação de medidas de prevenção ao contágio da COVID-19, a necessidade de recuperar o aprendizado perdido durante o período de ensino remoto e a retomada da socialização e da convivência em comunidade. Diante desses desafios, a gestão escolar desempenha um papel fundamental na organização e no planejamento das ações necessárias para enfrentar essa nova realidade.

A gestão escolar é uma atividade complexa que envolve diversas dimensões, como a organização do ambiente escolar, a definição de políticas pedagógicas, a administração de recursos humanos e materiais, a promoção da inclusão social, entre outras. Para enfrentar os desafios da gestão escolar, é necessário considerar as bases epistemológicas que sustentam as práticas educacionais.

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que a gestão escolar deve estar pautada em uma epistemologia que valorize a complexidade e a diversidade do contexto educacional. Isso implica em uma perspectiva crítica e reflexiva, que leve em conta os interesses e as necessidades dos diversos atores envolvidos no processo educativo, como alunos, professores, pais e comunidade.

Além disso, é fundamental considerar as bases epistemológicas que sustentam as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a gestão escolar deve ser orientada por uma epistemologia que valorize o desenvolvimento integral do aluno, que leve em conta as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais da aprendizagem. Isso implica em uma perspectiva que não reduza a educação a uma mera transmissão de conhecimentos, mas que valorize a construção do conhecimento pelos próprios alunos, em um processo dialógico e participativo.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Outro desafio da gestão escolar é garantir a qualidade da educação, em um contexto de desigualdades sociais e culturais. Nesse sentido, é importante que a gestão escolar esteja pautada em uma epistemologia que reconheça a importância da equidade e da justiça social. Isso implica em uma perspectiva que valorize a inclusão e a diversidade, que promova a igualdade de oportunidades e que respeite as diferenças culturais e individuais.

Por fim, a gestão escolar deve estar pautada em uma epistemologia que valorize a formação continuada dos profissionais da educação. Isso implica em uma perspectiva que reconheça a importância da pesquisa e da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, que estimule a participação dos professores no processo de tomada de decisões e que promova o desenvolvimento de uma cultura de colaboração e cooperação entre os profissionais da educação.

MATERIAIS E MÉTODOS.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi o ensaio acadêmico, de natureza argumentativa e que pode ser definido, segundo Severino (1976, p.153), como um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e conclusivo, consistindo em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal. No ensaio há maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinada posição sem que tenha que se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica. De fato, o ensaio não dispensa o rigor lógico e a coerência de argumentação e por isso mesmo exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual (SEVERINO, 1976, p.153).

O mesmo é uma escrita que visa à análise de determinado problema, objetivando identificar uma questão, discorrer sobre ela e chegar a conclusões, deixando evidente o espírito crítico do autor e a originalidade.

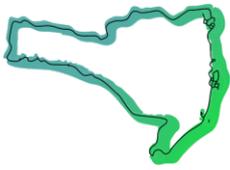
O ensaio, enquanto modalidade textual, se caracteriza por proporcionar um espaço de expressão criativa e discursiva no qual o autor se encontra principalmente relacionado às suas próprias reflexões e à percepção que detém da realidade. A escrita ensaística não se encontra restrita atrelada a estruturas teóricas preexistentes, mas visa, essencialmente, a persuasão argumentativa em prol de suas perspectivas e convicções pessoais.

RESULTADOS.

As bases epistemológicas da gestão escolar referem-se às teorias e concepções que fundamentam a prática de gestão na escola. A epistemologia é um campo da filosofia que se preocupa com o estudo do conhecimento e suas bases, portanto, as bases epistemológicas da gestão escolar estão relacionadas com as teorias do conhecimento que fundamentam a prática de gestão.

Essas bases epistemológicas estão relacionadas com as teorias e concepções que fundamentam a prática de gestão na escola. A adoção de uma ou mais dessas bases epistemológicas pode influenciar a forma como os gestores tomam decisões e interagem com os diversos atores da escola, buscando uma gestão mais democrática, participativa, sensível e efetiva.

O conceito de “gestão democrática” não surge de maneira fortuita ou acidental na atual terminologia, literatura e estrutura das políticas públicas relacionadas à educação. Pelo contrário, sua origem remonta a ideias e valores que orientam e sustentam a estrutura sociopolítica de nossa sociedade. Tais ideias, significados e valores inerentes a práticas sociais específicas estão enraizados no que podem ser descritos como paradigma. Este paradigma não é apenas um mero modelo ou padrão, mas, mais



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



profundamente, constitui um campo complexo de conceitos que abriga uma determinada concepção sobre a natureza humana, o mundo e as relações entre sujeito e objeto do conhecimento.

A análise das bases epistemológicas subjacentes à gestão democrática da escola não pressupõe apenas, mas também requer uma avaliação dos paradigmas que fundamentam as formas atuais de organização social e política na sociedade. Isso se justifica, em grande medida, devido ao fato de que os processos de gestão escolar não ocorrem em um pacote teórico ou em um contexto neutro. Em vez disso, eles se desenvolvem dentro do âmbito de uma estrutura econômico-social específica e, portanto, são moldados pelas forças concretas presentes na realidade, como observado por Paro (2001).

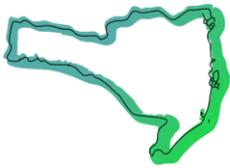
Portanto, é possível argumentar que esses processos de gestão têm como fundamento uma determinada concepção educacional que, por sua vez, se origina dos paradigmas prevaletentes. A própria controvérsia que permeia o uso dos termos "administração escolar" e/ou "gestão escolar" reflete as marcas de um debate paradigmático, uma vez que o primeiro termo costuma estar associado a estruturas de poder verticalizadas, opondo-se, assim, a uma perspectiva histórica mais democrática.

Libâneo et al. (2003), na sua discussão sobre concepções de organização e gestão escolar, afirmam que estas concepções assumem diversas modalidades dependendo da perspectiva subjacente relativamente aos propósitos sociais e políticos da educação no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, delineiam duas concepções primárias: a técnico-científica e a sociocrítica. Na nossa opinião, estas alternativas devem situar-se ao nível das tendências epistemológicas abrangentes, especificamente os paradigmas que sustentam não apenas as políticas educativas, as concepções educativas e as práticas de gestão, mas também a interação entre estes níveis.

Bordignon e Gracindo (2001), abordando o mesmo tema, defendem que a gestão democrática, para se estabelecer como tal, deve estar alicerçada num paradigma emergente caracterizado por uma concepção dialética da realidade. Esse paradigma ressalta a compreensão de uma relação intersubjetiva entre o sujeito e o objeto do conhecimento, reconhecendo o ser humano como sujeito histórico sujeito aos condicionantes da realidade atual, ao mesmo tempo que possui a capacidade histórica de intervir nela.

Este paradigma se contrapõe ao racional-positivista ou empírico-analítico, que serve de fundamento para as diretrizes da gestão educacional e escolar em seu formato técnico-científico. Suas características fundamentais incluem a concepção da realidade como um todo estruturado e a defesa da neutralidade na relação entre sujeito e objeto do conhecimento (SANTOS FILHO, 2000). Dentro dessa perspectiva, a relação entre sujeito e objeto é abordada de forma fragmentada, o que reflete uma concepção de educação fundamentada em uma relação hierárquica e dual de poder e autoridade entre o educador (professor) e o educando (aluno). No contexto da gestão escolar, esta concepção resulta numa organização fragmentada de gestão, na qual os papéis e os níveis de poder são claramente definidos.

Esse paradigma forma a base da concepção técnico-científica da gestão escolar, que durante muito tempo dominou e ainda influencia os processos de gestão na escola e na educação. A gestão escolar e/ou da educação, compreendida como o controle do processo de implementação das políticas educacionais nas escolas, dentro dessa perspectiva, é organizada com base em uma estrutura hierárquica e vertical das funções. Em outras palavras, a administração escolar implica em uma estrutura de poder vertical e hierarquizada. Nesse formato, quanto mais baixa a posição de um indivíduo na posição, menos poder de decisão ele possui no processo. Esse modelo de administração escolar se alinha com o modelo taylorista/fordista adotado por organizações lucrativas, como empresas e indústrias. Esse paradigma faz parte do pressuposto de que cada indivíduo na organização tem uma posição predefinida e especializada no processo produtivo, sendo incumbido de desempenhar uma função altamente específica para garantir o funcionamento eficiente e harmônico do sistema. Essa perspectiva está fundamentada na concepção funcionalista/sistêmica.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Michael Apple é um dos principais teóricos da crítica educacional e suas reflexões sobre a gestão escolar estão voltadas para o papel político que ela desempenha na reprodução das desigualdades sociais. Ele argumenta que a gestão escolar, assim como a escola em si, é uma instituição que está inserida em um contexto social mais amplo, marcado por relações de poder e desigualdades. Nesse sentido, a gestão escolar não é neutra, mas sim um campo de disputas políticas.

Para a Apple (2016), a gestão escolar deve ser vista como uma arena de conflito entre diferentes interesses, tais como os interesses dos alunos, dos professores, dos pais, das comunidades locais e dos governos. Ele defende que é necessário que a gestão escolar seja transformada para que possa exercer um papel mais justo e igualitário. Assim, para Michael Apple, a gestão escolar deve ser percebida como uma prática política e deve ser objeto de reflexão crítica por parte dos estudiosos da educação e daqueles que trabalham na área da gestão escolar.

Outro teórico importante para o campo da gestão escolar é Paulo Freire, um dos mais importantes educadores do século XX. Defende em sua obra a importância da participação democrática na gestão escolar. Para ele, a gestão escolar deve ser realizada de forma participativa e democrática, envolvendo todos os atores envolvidos no processo educativo, como professores, alunos, funcionários e comunidade local.

Para Freire (2014), a gestão escolar deve ser uma prática democrática, que envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões. Além disso, Freire (2014) destaca a importância da autonomia da escola em relação às políticas educacionais do governo, defendendo que a gestão escolar deve ser capaz de criar suas próprias políticas e projetos educacionais, em consonância com as necessidades e características da comunidade em que está inserido.

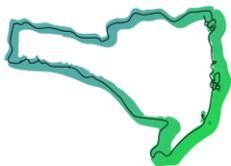
De acordo com Paulo Freire (2002), a gestão escolar não deve ser vista apenas como uma questão técnica, mas como uma prática política que envolve a defesa de valores e princípios democráticos, como a participação, a autonomia, a pluralidade e a igualdade. Ele acreditava que a gestão escolar pode ser uma importante ferramenta de transformação social, desde que seja vivida de forma participativa e crítica.

A gestão escolar após a pandemia enfrenta muitos desafios, e um deles é lidar com a complexidade e incerteza do cenário atual. A epistemologia pós-moderna pode ser útil nesse contexto, pois enfatiza a ideia de que o conhecimento é construído socialmente e que não há verdades absolutas e universais. Isso significa que os gestores escolares precisam estar abertos a múltiplas perspectivas e soluções, valorizando a diversidade de ideias e experiências.

Além disso, a epistemologia pós-moderna destaca a importância do diálogo e da colaboração na construção do conhecimento, o que pode ser aplicado à gestão escolar por meio de práticas participativas e democráticas. Os gestores escolares podem envolver toda a comunidade escolar em processos de tomada de decisão e valorizar a diversidade de opiniões e perspectivas.

Outro aspecto relevante da epistemologia pós-moderna é a valorização da subjetividade e da experiência pessoal na construção do conhecimento. Os gestores escolares podem aplicar essa ideia ao considerar as necessidades e expectativas dos alunos e professores em suas decisões, bem como ao valorizar a reflexão e autoavaliação como ferramentas de desenvolvimento profissional.

Diante do exposto, podemos inferir que a epistemologia pós-moderna pode ser útil para os gestores escolares enfrentarem os desafios da gestão escolar após a pandemia, ao enfatizar a importância da diversidade, diálogo, colaboração e subjetividade na construção do conhecimento e na tomada de decisões.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A pandemia do COVID-19 mudou drasticamente a forma como a educação é entregue e gerenciada, apresentando novos desafios para a gestão escolar. A abordagem pós-moderna da epistemologia pode ajudar a enfrentar esses desafios, pois enfatiza a incerteza, a diversidade e a complexidade das situações em que estamos envolvidos.

Com a pandemia, muitas escolas precisaram se adaptar rapidamente a um novo modelo de ensino remoto ou híbrido, o que gerou desafios para a gestão escolar, incluindo a garantia de acesso e equidade para todos os alunos, a manutenção do envolvimento dos alunos, a gestão de recursos tecnológicos e a garantia da qualidade do ensino.

A abordagem pós-moderna pode ajudar a enfrentar esses desafios, enfatizando a importância da reflexão crítica sobre as práticas e valores da educação. Isso inclui questionar as suposições subjacentes sobre o que é conhecimento, como é produzido e transmitido, e quais são os objetivos da educação. Além disso, a abordagem pós-moderna valoriza a diversidade cultural e a construção social do conhecimento, o que pode ajudar a promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Certamente, a gestão escolar após a pandemia enfrentou uma série de desafios que exigiram uma abordagem reflexiva e crítica da epistemologia pós-moderna. Essa abordagem filosófica oferece uma lente valiosa para enfrentar os desafios da gestão escolar após uma pandemia. Ela nos registra que a incerteza é uma realidade, a diversidade é uma força a ser aproveitada e a complexidade é uma característica específica. Ao adotar essa abordagem reflexiva e crítica, a gestão escolar pode se tornar mais adaptável, inclusiva e eficaz, contribuindo para um sistema educacional mais robusto e resiliente no mundo pós-pandêmico. Em suma, os desafios da gestão escolar após a pandemia requerem uma abordagem reflexiva e crítica da epistemologia pós-moderna, que valoriza a incerteza, a diversidade e a complexidade das situações educacionais.

Segundo a teoria da "modernidade líquida" de Zygmunt Bauman (2001), vivemos em um mundo cada vez mais volátil, incerto e complexo, onde as mudanças são constantes e as certezas se tornam cada vez mais fugazes. Essa condição se reflete em diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação e a gestão escolar.

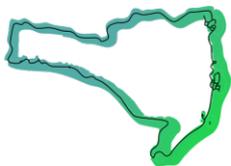
Diante dos desafios da pandemia, a gestão escolar precisa se adaptar a essa nova realidade líquida, que exige flexibilidade e capacidade de mudança constante. A incerteza e a instabilidade do cenário atual tornam necessário que os gestores escolares sejam capazes de tomar decisões rápidas e efetivas, sem perder de vista o objetivo maior da educação: o desenvolvimento integral dos estudantes.

A modernidade líquida também demanda uma nova postura dos gestores em relação à tecnologia e à inovação. As escolas precisam se reinventar e utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis para promover a aprendizagem dos estudantes, sem negligenciar o papel fundamental do professor como mediador do conhecimento.

Além disso, a modernidade líquida exige que a gestão escolar seja mais aberta e participativa, ouvindo as demandas e necessidades de todos os envolvidos no processo educacional: estudantes, professores, pais e comunidade em geral. A colaboração e a cocriação se tornam fundamentais para enfrentar os desafios da gestão escolar na era da modernidade líquida. Deste modo, a perspectiva da modernidade líquida aponta para a necessidade de uma gestão escolar ágil, inovadora e colaborativa, capaz de se adaptar às constantes mudanças e incertezas da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Após uma análise dos teóricos apresentados, podemos perceber que Michael Apple e Paulo Freire são teóricos importantes para o campo da gestão escolar, pois ambos destacam a importância da mesma ser



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



vista como uma prática política e não neutra, estando inserido em um contexto social marcado por relações de poder e desigualdades. Ambos defendem que a gestão escolar deve ser transformada para exercer um papel mais justo e igualitário, por meio da participação democrática de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões e da autonomia da escola em relação às políticas educacionais do governo. Dessa forma, a gestão escolar pode ser uma importante ferramenta de transformação social, desde que seja vivida de forma participativa e crítica.

Constatamos que pandemia trouxe novos desafios para a gestão escolar, incluindo incerteza e complexidade. A epistemologia pós-moderna pode ser útil nesse contexto, enfatizando que o conhecimento é construído socialmente e que não existem verdades absolutas e universais. Isso significa que os gestores escolares precisam estar abertos a múltiplas perspectivas e soluções, valorizando a diversidade de ideias e experiências.

A epistemologia pós-moderna também enfatiza a importância do diálogo e da colaboração na construção do conhecimento, que pode ser aplicado à gestão escolar por meio de práticas participativas e democráticas. Os gestores escolares podem envolver toda a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão e valorizar as diversas opiniões e perspectivas.

Além disso, o valor da subjetividade e da experiência pessoal na construção do conhecimento é relevante para a gestão escolar. Os gestores escolares podem considerar as necessidades e expectativas de alunos e professores em suas decisões, bem como valorizar a reflexão e a autoavaliação como ferramentas de desenvolvimento profissional.

Os desafios da gestão escolar após a pandemia exigem uma abordagem reflexiva e crítica da epistemologia pós-moderna, que valoriza a incerteza, a diversidade e a complexidade. Isso pode ajudar a promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de alta qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS.

APPLE, Michael W.. **Ideologia e Currículo**. Artmed Editora, v. 1, f. 144, 2016. 288 p.

BASSO, C. V.; PIEROZAN, S.S. **Desafios da gestão escolar: tempos de incertezas na escola pública**. Cadernos de Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2021.

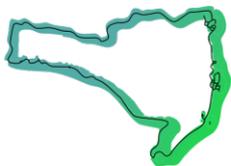
BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. 258 p.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: município e escola**. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, v. 3, f. 168, 2014. 336 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo. 23º edição. Ed: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 34, n.100, p. 29-41, 2020.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



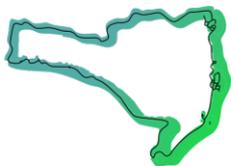
LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa**. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. *Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 07-12.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico: Diretrizes para o Trabalho Didático-científico na Universidade**, 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.

SILVA, J. A. D.; WEINMAN, C. **Os desafios de uma gestão democrática em tempos de pandemia na escola pública**. 2020. In: PALÚ, J.; SHUTZ, J. A.; MAYER, L. (orgs.). *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Abordagens pedagógicas para aprendizagem a partir das avaliações de larga escala: estudo em duas escolas de ensino médio

Ana Claudia Pereira

quimicaclaudia@gmail.com

Universidade do vale do Itajaí

Prof.^a Dra. Verônica Gesser

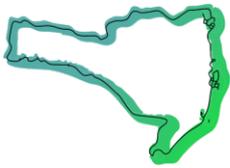
gesserv@univali.br

Universidade do vale do Itajaí

RESUMO. Inteirar-se das especificidades que compõem o cotidiano escolar e das abordagens pedagógicas relacionando-as aos resultados das avaliações externas é crucial para promover ações a gestores e políticas públicas na busca de uma educação de qualidade e equidade educacional. A exigência de responder e de entender esses contextos tão complexos provocou a necessidade de estudos específicos voltados para o cotidiano escolar. Temos como objetivo caracterizar como os resultados das avaliações em larga escala (SPAECE e SAEB) têm fomentado ações pedagógicas estratégicas pelas escolas do estado do Ceará para o incremento do desempenho dos estudantes. Como objetivos específicos, propõem-se: a) diagnosticar as escolas de altos e baixos desempenhos no IDEB e SPAECE; b) comparar as escolas, as abordagens pedagógicas das escolas de altos e baixos desempenhos. Para a realização deste estudo, empreendeu-se revisão bibliográfica, privilegiando eixos teóricos e pesquisas acerca da avaliação e dos vários modelos e a implementação das avaliações em larga escala pelo Brasil e, em particular, no Ceará. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com duas escolas públicas estaduais de Ensino Médio em Fortaleza. Os dados foram coletados mediante questionário fechado e entrevista semiestruturada, aplicados ao grupo gestor e aos professores. A pesquisa destaca a importância dessa temática, pois a partir das particularidades identificadas no estudo poder-se-á propor ações eficazes e contribuir para melhoraria da educação cearense no Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Larga Escala. SPAECE. SAEB. Ensino Medio.

ABSTRACT. Finding out about the specificities that make up the school routine and the pedagogical approaches, relating them to the results of external evaluations, become crucial to promote actions by managers and public policies in the search for quality education and educational equity. The demand to answer and understand these complex contexts provoked the need for specific studies focused on the school routine. The main objective of this research is: Characterize how the results of large-scale assessments (SPAECE and SAEB) have fostered strategic pedagogical actions by schools in the state of Ceará to increase student performance. As specific objectives, it is proposed: a) diagnosing the schools with high and low performance in IDEB and SPAECE; b) comparing the schools, the pedagogical approaches of the high and low performing school. In order to carry out this study, a bibliographical review was carried out, focusing on theoretical axes and research on evaluation and on the various models and implementation of large-scale evaluations in Brazil and, particularly, in Ceará. This research, of a qualitative nature, was carried out with two state public high schools in Fortaleza. Data were collected using a closed questionnaire and semi-structured interview, applied to the management group and teachers. The research highlights the importance of this theme, as based on the particularities



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



identified in the study, it will be possible to propose effective actions and contribute to improving Ceará's education in High School.

KEY WORDS: Large scale assessment. SPAECE. SAEB. High School.

INTRODUÇÃO.

No debate acadêmico um tópico permanente de discussões está na busca de extrair posições diferentes de matérias cruciais de uso das avaliações realizadas no país, a fim de teorizar a avaliação tanto nos sistemas de avaliação quanto nas relações destes com as escolas, segundo Barreto e Pinto:

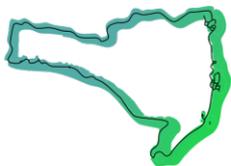
[...] a predominância do discurso oficial nesta temática, principalmente na explicitação das características e finalidades de um sistema permanente de avaliação, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade das escolas. [...]. Os estudos mais sistemáticos realizados no País pelos próprios sistemas de aferição – Saeb, Paemg, Saresp – parecem encerrar-se em si mesmos, sem que haja um esforço maior de articulação com os demais estudos sobre a escola e o rendimento escolar, não se evidenciando uma reflexão acumulada. (Barreto; Pinto, 2001, p.61)

Assim, esse é o ponto que insistiremos em aprofundar nessa pesquisa do uso dos resultados das avaliações de larga escala realizadas através do Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em duas escolas de ensino médio de uma mesma regional, uma de maior e outra de menor desempenho nessas avaliações. As escolas se configuram como instituições sociais com autonomia relativa, que desenvolvem cultura própria, respeitando as relações estabelecidas entre os seus agentes e as normas vigentes no sistema educativo (Nóvoa, 1995).

O pouco ou nenhum uso dos resultados das avaliações externas pelas escolas mesmo diante de relatórios em forma de boletins com apresentações gráficas, eventos de divulgação dos resultados para os gestores escolares, os instrumentos avaliativos ainda têm servido fundamentalmente limitados a classificação ou apenas para a informação sobre a aprendizagem dos estudantes que concluíram o ensino médio. Apesar de ser consensual, até entre os professores, a necessidade de avaliar para fortalecer o olhar para a qualidade da educação básica, quando se refere ao direcionamento de ações pedagógicas ou a diversificação de práticas com base nos resultados divulgados dessas avaliações que precisam ocorrer dentro das escolas, como por exemplo a maneira que esses resultados chegam a professores e estudantes, são desafios a serem refletidos e discutidos, por secretarias de educação, gestores, professores, estudantes e a academia.

A partir do Plano Decenal de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na década de 1990, a avaliação teve como foco a efetividade das aprendizagens, trazendo uma nova abordagem de flexibilidade, ampliando seu conceito e possibilitando a desmistificação dos processos avaliativos (Libâneo, 2001). A década de 1990 se constitui como marco na implementação das avaliações em larga escala, em todos os níveis de ensino e por todo o Brasil. A proposta para instituições educacionais da educação básica e para as universidades são as avaliações em larga escala. Nesse sentido, a avaliação canaliza o desempenho, classificação, resultados e, principalmente, as políticas públicas que as subsidiam. A avaliação institucional em larga escala, no Brasil, assume uma função social de medida da qualidade da aprendizagem e da equidade na educação.

[...] coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuída ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele, com uma consequente decisão de ação (Luckesi, 1995, p.93).

O Índice da Educação Básica (IDEB) foi contemplado no do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07), o decreto distribui as 28 propostas contidas no PDE, cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano, com articulação entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil em prol da qualidade da educação.

Segundo o Art. 1.º do Decreto 6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

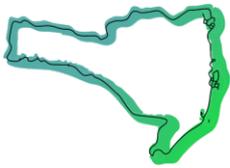
O IDEB é um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação por meio de dados concretos, é calculado a partir de dois componentes: pelas médias da avaliação de desempenho feitas pelos estudantes, esses exames são a da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática), para escolas e municípios provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aplicados pelo Inep e pelos índices de rendimento escolar, a aprovação anual, declarada pelas unidades escolares no Censo Escola. A medida do indicador realizado a cada dois anos (Brasil, 2007).

O Plano Nacional de Educação-PNE, instituído pela Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, para a década de 2014 a 2024, "constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira". (Brasil, 2015, p. 13). Em análise das metas do PNE, para fins do presente estudo, destaca-se a Meta 7 que trata da implementação de política de avaliação e em consequência qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. A meta 7 estabelece com parâmetros as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio, ao final de 2024.

Os últimos resultados divulgados pelo INEP têm demonstrados que algumas escolas do ensino médio do Estado do Ceará apresentam dificuldade em alcançar os resultados de aprendizagem demonstrado pelo SAEB, SPAECE e refletidos no IDEB, indicador citado e projetado na meta 7 estabelecida pelo vigente Plano Nacional da Educação (PNE) e reiterado no Plano Estadual da Educação (PEE) do Estado do Ceará. Diante disso, se fez necessário aprofundar a discussão a respeito dos procedimentos pedagógicos e consequentemente dos resultados obtidos pelas escolas que conseguiram e as que não conseguiram atingir a meta proposta.

Nesse sentido, o objeto desse estudo foi realizar um comparativo entre as escolas do ensino médio que conseguem resultados promissores e as que não atingem tais metas, e com isso impulsionar e provocar mudanças nesse cenário. Logo, a pergunta norteadora dessa pesquisa é: Como os resultados das avaliações em larga escala (SPAECE e SAEB) tem fomentado ações pedagógicas estratégicas pelas escolas do estado do Ceará no incremento do desempenho dos estudantes? Temos como objetivo caracterizar como os resultados das avaliações em larga escala (SPAECE e SAEB) tem fomentado ações pedagógicas estratégicas pelas escolas do estado do Ceará para o incremento do desempenho dos estudantes.

Entre os objetivos específicos predominam: caracterizar o perfil das escolas; diagnosticar através de coleta de dados por meio de documentos oficiais os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



da Educação Básica (IDEB), SAEB e SPAECE de cada escola e comparar as escolas, as abordagens pedagógicas das escolas de altos e baixos desempenhos.

Tomamos como objeto de análise as ações de movimento à aprendizagem comparando o acúmulo de procedimentos nesta temática e a amplitude da visão de tais políticas pelas duas escolas investigadas, tendo como eixo de análise o discurso dos agentes responsáveis pela entrega direta do serviço público, no caso, professores de português, matemática, professores coordenadores de área, coordenadores escolares e diretores.

Essa pesquisa justifica-se pela relevância que estudos sobre abordagens pedagógicas diferenciadas em escolas concedem muitas contribuições para a educação, ajudando a compreender como o elemento, avaliação em larga escala, discutido dentro da escola pode influenciar na aprendizagem dos alunos. Esse estudo pretende motivar mudanças significativas na forma de ver tais avaliações dentro das instituições escolares, de compreender como algumas abordagens tanto da gestão escolar quanto dos professores que podem influenciar de forma positiva os trabalhos educacionais e contribuir para que as instituições escolares possibilitem aprendizagens significativas nas escolas de ensino médio no Ceará.

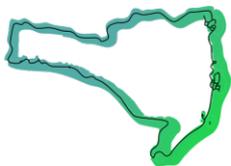
No plano acadêmico, a presente pesquisa configura-se como uma possibilidade de conhecer um pouco mais acerca da realidade empírica presente no chão da escola, já que pretendemos expor as realidades presenciadas e compreendê-las à luz da bibliografia proposta. Além disso, fazer uma ponte entre a academia e as atividades postas em ação todos os dias no interior dos muros das escolas da rede estadual de ensino relatada pelos profissionais da educação que nelas atuam.

O foco desse estudo nos resultados educacionais, que ora pretende-se caracterizar para, em seguida, fazer uma análise mais aprofundada dos fatores intraescolares, como: algumas destas abordagens, ações e uso dos resultados relacionadas à avaliação de larga escala, das escolas de Ensino Médio de Fortaleza. Assim, descrever o comportamento de cada escola em relação a aprendizagem, embora as informações das escolas sejam divulgadas através de uma média, não informando sobre os resultados mais baixos nem os mais altos, utilizamos a média das escolas, as obtidas com altos e baixos rendimentos no SAEB e no SPAECE nas edições de 2017 a 2021 para identificar e explicar que abordagens pedagógicas cada escola utilizou no cotidiano escolar que influenciaram direta ou indiretamente nos resultados apresentados pelas escolas.

Não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. [...] O objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; **ele não preexiste a si mesmo**, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações. (Foucault, 2004, p. 50, grifos nossos)

Trazendo as palavras de Foucault (2004) e fazendo uma interface com a interpretação da representação das avaliações externas em larga escala, realmente elas não preexistem em si mesmas. Seus modelos e significados, se constroem e entrelaçam de forma intencional como um instrumento avaliativo necessário para situar o sistema educacional da qualidade do ensino oferecido nas unidades de ensino.

A partir da revisão de literatura, destacamos a pesquisa de Fernandes (2020) que apresenta um histórico das avaliações, procura avaliar o movimento histórico da avaliação educacional em larga escala e accountability no Brasil, no escopo do trabalho há um questionamento feito por Fernandes (2020) que é: Por que a melhoria no ensino fundamental não atingiu o ensino médio da mesma forma? Inclusive é



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



sugerido a necessidade de outros trabalhos que avaliem mais detalhadamente as experiências de avaliação e accountability: realizadas por estados e municípios.

No trabalho de Sousa (2019) foi feita uma coleta de dados de outras pesquisas, fazendo recorte das críticas sobre avaliação em larga escala com citações diretamente da “boca” dos educadores suas concepções, angústias e visões destacando o tópico do trabalho que fez relação com essa pesquisa e o item: Desconhecimento da avaliação de larga escala e do processo. Não compreendem o papel da avaliação como processo formativo. Contudo, apesar da pesquisa ter sido feita no ensino fundamental de escolas públicas, há a necessidade de perceber os educadores de ensino médio também.

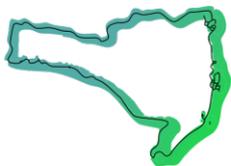
No trabalho de Rezende (2020), chama a atenção o panorama descrito, ainda, o grau de desconhecimento que, em regra, caracteriza os atores envolvidos com a educação em relação a temática das avaliações em larga escala. Isso faz com que os instrumentos avaliativos sejam conhecidos de forma superficial, mas não em seus aspectos mais minuciosos.

Na tese de Bravo (2021) teve como foco as políticas de avaliação educacional, a relação estabelecida entre políticas de avaliação da aprendizagem gestadas pela União e aquela do governo do estado do Ceará, com vistas ao Ensino Médio, traz a descrição de entrevistas considerando os burocratas de médio escalão no processo de implementação dessas políticas. Usando metodologia qualitativa foram feitas entrevistas com os burocratas de médio escalão da Secretaria da Educação do estado do Ceará (SEDUC –CE). A pesquisa feita pela autora identificou pelo que foi relatado pelos burocratas da SEDUC-CE que as avaliações nacionais repercutem mais nas redes do que a avaliação estadual e geram maior engajamento da comunidade.

Bauer (2015), com o objetivo de discutir as principais críticas e ponderações as avaliações em larga escala, apresenta uma reflexão, argumentando que as críticas não são desprezíveis, pois levantam problemas reais, que majoritariamente, incidem sobre questões relativas ao uso inadequado de seus resultados. Certamente não respondidas pelo discurso da - autonomia da escola -, levanta uma desigualdade existente nas instituições de ensino. Assim, reconhece a utilidade das avaliações externas, ainda questionando alguns de seus usos. Por exemplo, destaca o papel, a validade das avaliações nas reformas educacionais e o uso de seus resultados para a gestão de sistemas e escolas. Conclui que a avaliação externa, em determinadas condições e adequada utilização pode estabelecer ponto de apoio de melhoria de sistemas educacionais no sentido de garantia do direito à educação a todos.

Silva (2022) analisa as políticas de accountability implantadas na rede estaduais do Ceará, Pernambuco e Paraíba. Foi um estudo de natureza qualitativa de caráter descritivo e explicativo. Utilizou revisão bibliográfica e análise de documentos da política educacional para verificar se os estados adotam política de alta responsabilização com uso de ferramentas do modelo gerencial orientado por resultados. Os fatores relacionados a repercussão do uso da Avaliação em larga escala possuem relação direta nos resultados escolares. Desse cenário seria interessante pesquisar, apresentar e avaliar mais detalhadamente as experiências de avaliação e accountability realizadas no estado do Ceará, que ocorrem nas escolas, o interesse desta pesquisa é voltado para o ensino médio.

Na pesquisa de Lima (2012), apesar de ter sido desenvolvida nas escolas de Ensino Fundamental a relação com o tema a ser estudado tem afinidade desde o objetivo do trabalho que foi compreender o modo como fatores de composição social das Escolas podem explicar resultados, mediante a investigação das características relacionadas: ao Clima escolar, a liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e estrutura física e organizacional de escolas públicas municipais de Fortaleza com altos e baixos desempenhos no sistema permanente de avaliação básica dom Ceará (SPAECE). A autora concluiu demonstrando que escolas que tinham altos desempenhos nas avaliações externas eram



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



as que tinham bons índices nas variáveis investigadas. Contudo, pretendemos estreitar para investigar as características exclusivamente pedagógicas do uso dos resultados das avaliações de larga escala, mas para o público do Ensino Médio.

Foi na pesquisa intitulada: Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendência, publicada por Sousa e Oliveira (2010), em que foi feita uma pesquisa com os sistemas de avaliação implementados por cinco unidades federadas (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo), considerando as características vigentes em 2005-2007. Tendo como referência suas especificidades, como os resultados produzidos vêm informando a formulação e implementação de políticas educacionais, bem como discutir seu potencial para tornar-se um marco da política educacional que efetivamente interfere na gestão das redes de ensino e das escolas. Segundo os autores, os sistemas tendem a apresentar características semelhantes e tomam como principal referência o Sistema de Avaliação da Educação Básica, de âmbito nacional. Quanto ao uso dos resultados, são tênues ou inexistentes seus impactos.

Nesse sentido, os autores levantaram as indagações: Em que medida a implantação dos sistemas de avaliação tem sido capaz de induzir autorreflexão no âmbito do sistema como um todo e, em particular, na escola? Ou, ainda, em que medida tem sido capaz de provocar alteração na lógica de formulação e implementação de políticas educacionais e nas práticas escolares? Os autores destacam que avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino.

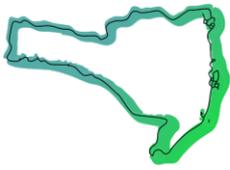
Estes autores abordam a avaliação em larga escala na educação brasileira a partir de diferentes perspectivas, incluindo históricas, críticas, teóricas e práticas. Eles discutem questões como a finalidade da avaliação, os instrumentos utilizados, os impactos na prática educativa escolar e a relação entre avaliação e políticas públicas de educação.

Em geral, estas pesquisas apontam para a necessidade de se intensificar mais estudos voltados para o aperfeiçoamento do estudo do sistema nacional de avaliação dando-lhe a possibilidade de saber se há a perspectiva da finalidade de uma avaliação mais equilibrada e justa na educação brasileira, que considere tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da aprendizagem e que esteja alinhada a políticas públicas educacionais mais amplas, com equidade e inclusivas.

Na revisão de literatura investigada há uma concentração de trabalhos que tratam de processos avaliativos, ou posicionamento relativo aos procedimentos avaliativos. As referências evidenciam uma ampliação de iniciativa de pesquisas na perspectiva que elas revelem caminhos a serem percorridos que possam se engajar as tendências e minimizar as críticas para que o resultado não sirva exclusivamente para ser apresentado.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para responder ao objetivo proposto, o presente estudo foi desenvolvido em três frentes distintas e complementares entre si: i) revisão da literatura com foco nas discussões sobre concepções de avaliação em larga escala, SAEB, Ensino Médio; ii) análise dos resultados oficiais que sustenta as avaliações educacionais do governo federal e do estado do Ceará, para escolha das duas escolas, de maior e menor resultados no IDEB e SPAECE, que foram investigadas; e iii) estudos de aprofundamento nas duas escolas escolhidas para investigação, em nome desse interesse tais instituições estão sob a jurisdição da Secretaria da Educação do Ceará, da Superintendência das Escolas de Fortaleza 1(SEFOR 1), no município de Fortaleza.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Para a sociedade, apesar de este estudo focar apenas em parte dos agentes envolvidos na política pública da educação, o resultado da pesquisa que se tentará configura-se como mais um recurso a ser utilizado na busca pela melhora na qualidade da oferta do ensino público, principalmente no que tange às práticas adotadas pelos agentes educacionais de cada uma das Escolas investigadas.

A seguir estão enumeradas as etapas do delineamento que possibilitaram reunir conhecimento mais avançado da pesquisa:

Foi realizado estudo bibliográfico sobre o tema, buscando pesquisas relacionadas, e procedido a levantamento de obras e autores que fundamentassem o problema estudado;

Caracterização das escolas com coleta de dados realizada através de consultas em documentos de domínio público, nos sites do MEC e SEDUC-CE, os resultados dos exames de 47 escolas da regional (SEFOR1), realizados a partir de 2017 até 2022;

Contatos com os dois gestores escolares foram efetivados, buscando sensibilizá-los sobre a importância da pesquisa, seu objetivo e suas possíveis contribuições para a realidade estudada e agendando a nossa visita para aplicação do instrumento;

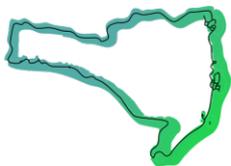
Os questionários foram aplicados aos sujeitos da pesquisa. Os questionários continham perguntas referentes ao uso dos resultados das avaliações externas como ferreamente pedagógica, pelos atores escola e na sua rotina organizacional.

Análise textual discursiva por visar interpretar esses dados de forma subjetiva e crítica das entrevistas semiestruturada, o exame dos indicativos nas entrevistas consiste em analisar qualitativamente e examinar as análises de correlações estatísticas, as associações entre cada aspecto do processo escolar considerado relevante com cada uma das subcategorias observadas.

Para viabilizar esta pesquisa implementamos um estudo qualitativo. Iniciamos com um levantamento descritivo de cada escola escolhida, tendo como foco central o histórico de resultados que cada escola obteve nas diferentes aplicações das avaliações de larga escala, da união e estadual.

O universo de ensino médio da rede estadual distribuídas no município de Fortaleza estão totalizam em 168, estas são divididas em três regionais. A escolha da nossa amostra foi entre as 47 escolas da Superintendência das escolas estaduais de Fortaleza - 1 (SEFOR -1), a citada superintendência faz o acompanhamento e monitoramento de escolas estaduais em que tem escolas de tempo integral, escolas profissionalizantes e escolas regulares ou tempo parcial e militares. A escolhas das duas escolas foi uma mesma categoria a de tempo parcial uma com maior resultado e a outra de menor desempenho nas avaliações externas, no período de 2017 a 2022.

A definição das instituições escolhidas para a pesquisa foi realizada com base em dois critérios: o primeiro ser uma escola de Ensino Médio de Fortaleza em que o resultado da escola tenha sido divulgado pelo Ministério da Educação, já que para a escola ter acesso ao seu resultado e ser divulgado é necessário que a unidade escolar tenha atingido ao menos oitenta por cento de presentes na avaliação da prova Brasil; e o segundo critério é estar nos dois extremos de nota maior e de menores resultados do IDEB e SPAECE. Participaram as escolas com maiores e menores IDEB e SPAECE do ensino médio das escolas regulares da Superintendência das Escolas de Fortaleza da região 1 (SEFOR 1) de Fortaleza. No estudo comparativo entre uma escola com maior e outra menor resultados as escolas foram chamadas de X e Y para conferir o anonimato as instituições de ensino.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A escola com menor índice e foi chamada de escola X para ser preservada sua identidade e para a escolha após o levantamento dos dados educacionais de avaliação nas esferas federal e estadual para a classificação das escolas. A escola com maior índice foi denominada escola Y.

Adotamos a análise textual discursiva por visar interpretar esses dados de forma subjetiva e crítica. Moraes e Galiazzi (2016, p. 133-134) validam a opção pela análise textual discursiva:

[...] um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 133-134).

No desenvolvimento da pesquisa a orientação de Moraes e Galiazzi (2016, p. 133-134) será considerada por trazer orientações metodológicas. A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído

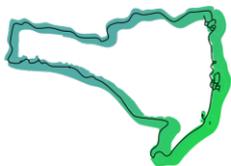
Após a aferição dos dados, os índices das escolas foram tabulados escolhidas as escolas investigadas, na próxima etapa da pesquisa mediante a aplicação dos questionários fechados aplicados ao grupo gestor e aos professores foi feita uma análise de dados possibilitando o estudo quantitativo. Adotamos a Análise Textual Discursiva – ATD como metodologia de análise dos dados coletados, que consiste em unitarizar os dados para posteriormente criar categorias de análise. Contaremos com quatro categorias, todas articuladas aos objetivos específicos da pesquisa. As categorias serão:

- 1) Desconhecimento total e/ou pouco conhecimento dos resultados das avaliações de larga escala da Escola;
- 2) Existência de estratégias desenvolvidas, professores visando melhoria do ensino;
- 3) Desenho das ações pedagógicas com uso das avaliações externas;
- 4) Impacto da atuação docente em português e matemática na Escola.

Após a unitarização e criação das categorias, o outro passo conta com a imprevisibilidade, que é nominada pelos autores como o novo emergente, que consiste no esforço do pesquisador em identificar o novo, ou seja, informações para além dos objetivos estabelecidos.

Em respeito ao sigilo dos entrevistados em suas informações na colaboração com a pesquisa e para não terem suas identidades divulgadas, suas falas foram identificadas com a letra G para gestores, letra P designada aos professores de sala de aula e coordenadores de área, seguida por X ou Y definindo suas respectivas escolas e adicionada de uma letra (A, B, C, D...) Indicando a ordem de participação nas entrevistas, exemplos: GXA, PXA, PYD.

Foram entrevistados o diretor de cada escola, os três coordenadores escolares, o professor coordenador da área de linguagens e códigos, o professor coordenador de área de matemática e os professores dos 3º anos do Ensino médio de língua portuguesa e matemática de cada escola.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS.

Evidencia-se, por meio da documentação analisada se o processo contínuo para a obtenção de informações, análises e interpretações da ação educativas das duas escolas selecionadas para a pesquisa, através dos seus resultados divulgados. Consecutivamente, constatam se os esforços têm evidenciado que o conceito de avaliação passou a ser entendido como atividade subsidiária ao planejamento e gestão, abrangendo também aspectos administrativos e pedagógicos com os avanços ou estagnação de seus resultados de avaliações externas nos últimos anos.

O IDEB realizado a cada dois anos, passou a ser censitário para as turmas de 3º anos do Ensino médio a partir de 2017 por isso foi escolhida como ponto de partida do estudo. Na série histórica a do IDEB de 2017/2019 e 2021 da escola X, mesmo com o aumento gradativo do indicador de fluxo (IP) a cada edição do indicador: 0,85; 0,90;0,93 nas três edições respectivamente não conseguiram atingir a meta do IDEB ficando com (3,5); (3,4) e (3,7).

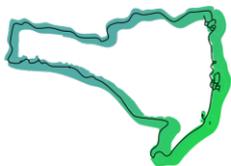
O SPAECE embora seja anual e em 2022 celebrou 30 anos de existência, também passou a ser censitário para as turmas de 3º anos do Ensino médio a partir de 2017 por isso foi escolhida como ponto de partida do estudo. Contudo devido a pandemia de COVID 19 teve as edições de 2020 e 2021 suspensas, sendo consideradas na nossa pesquisa 4 edições os anos de: 2017, 2018, 2019 e 2022. A escola X teve a proficiência média de desempenho em português: (255,5); (255,4); (258,2); (258) e em matemática: (252); (248,4); (241,6); (250) respectivamente.

Os resultados obtidos pela escola Y no IDEB, com uma variação do indicador de fluxo (IP) 0,96; 0,99;0,98 respectivamente de 2017, 2019 e 2021, obteve (5,0) ;(5,2) e (5,2) nas três edições analisadas. Assim, em 2021, ficou com o IDEB acima do resultado que havia conquistado em 2017, tendo como resultado do IDEB em 2022 de 5,2, superiores ao IDEB do estado do Ceará em 2021 que foi de (4,2) para o ensino médio e do Brasil em relação as escolas estaduais que foi de (4,3) e principalmente superando a meta do PNE e do plano estadual de educação do Ceará em que ambos estabelecem uma meta de 5,2 até 2024.

No SPAECE, a escola Y sendo consideradas na nossa pesquisa as 4 edições dos anos de: 2017, 2018, 2019 e 2022. A escola X teve a proficiência média de desempenho em português: (301,2); (296,2); (300,3); (303) e em matemática: (277,8); (278,6); (279,3); (288) respectivamente.

A cada ano da avaliação externa seja de nível federal ou estadual há uma mudança da população avaliada. Afinal, ela é realizada com estudantes dos 3ºanos ao final da educação básica. O que podemos retirar desses resultados é a distribuição do padrão de desempenho na escala de proficiência

No SAEB e SPAECE a escala tem uma régua que atinge até 500 pontos entre uma escola e outra a diferença em português é quase 50 pontos e em matemática 25 pontos demonstrando uma ancoragem nos resultados de cada escola, a potência desses dados está em evidenciar que mesmo com a mudança de público-alvo a cada ano após o percurso da educação básica os alunos chegam aos anos finais dominando diferentes competências. Assim, as discussões sobre o uso dos resultados como parte do planejamento de ações pedagógicas desenvolvida em cada uma dessas escolas podem ajustar situações de aprendizagem para os estudantes, promovendo a equidade. Esses são os resultados preliminares da pesquisa.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As duas escolas estudadas na pesquisa, estão situadas na mesma cidade, são acompanhadas e monitoradas pela mesma regional. Nos microdados do INEP de Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) as escolas X e Y têm em comum o fato de pertencerem o grupo Nível IV. Contudo, os estudantes que passam por elas têm apresentado desempenhos muito diferentes nas avaliações externas. O presente estudo não tem intenção de julgar gestores nem professores, apenas tenta despertar o olhar desses profissionais da educação para uma forma de ajustar suas práticas pedagógicas com o recurso fornecido pelos governos estadual e federal a fim de recompor e fortalecer a aprendizagem com equidade.

Referências.

BARRETTO, E. S. S; PINTO, R. P. **Avaliação na educação básica: 1990-1998**. Brasília: MEC, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n. 4).

BAUER, A. ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate Dossiê - Para onde caminham as atuais avaliações educacionais?** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, p. 1367- 1382, dez. 2015.

BRASIL. **Decreto 6.094, Art. 1.º, 24 de abril de 2007, do Plano de Metas compromisso todos pela educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm . Acesso: em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em 18 out. 2022.

BRAVO, M. H. A. **A política de avaliação do estado do Ceará de 2009 a 2018: interfaces com as políticas de avaliação do governo federal para o Ensino Médio**. 2021. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

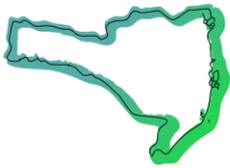
FERNANDES, R.; [GREMAUD, A. P.](#) Avaliação educacional em larga escala e accountability: uma breve análise da experiência brasileira. Pesquisa e debate em Educação, v. 10, p. 1103-1137, 2020.

LIMA, A. M. G. **Fatores associados à eficácia escolar: um estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2012.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19ª Ed. São Paulo. Cortez, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. Ed. Ver e ampl. – 264p. – (Coleção educação em ciências). – Ijuí: Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In*: Nóvoa, A. **As Organizações escolares em análise**. (Org.). 2. ed. [S.l]: Dom Quixote, 1995.



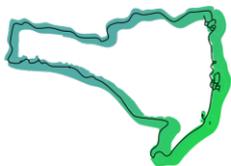
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



SILVA, A. F.; SILVA, L. L.; FREIRE, A. M. S. **Políticas de accountability na educação estadual do Ceará**, Pernambuco e Paraíba. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 33, e09562, 2022.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências**, São Paulo, Cadernos de pesquisa, v. 40, n. 141, p.793-822, dez 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007> Acesso em: 25 fev.2023

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Educação Física na Educação Infantil: um currículo que garante a expressão cultural no município de Porto Velho

Ana Lúcia Leopoldino¹

analuleo2018@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí

George Saliba Manske²

george_manske@univali.br

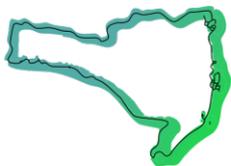
Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO. O presente trabalho surge a partir da construção do texto dissertativo no Programa de Mestrado em Educação pela Univali, no qual buscou compreender as discussões sobre a Educação Física na Educação Infantil frente há um currículo que garante a expressão cultural no município de Porto Velho. Trata de uma investigação organizada para responder: Como os gestores e supervisores escolares do município de Porto Velho/RO compreendem a inserção de professores de Educação Física nas Escolas de Educação Infantil? O objetivo geral foi analisar como os gestores e supervisores escolares do município de Porto Velho/RO compreendem a inserção de professores de Educação Física nas Escolas de Educação Infantil. A pesquisa utilizou-se de procedimentos metodológicos em dois momentos distintos, em que primeiramente efetivou a fundamentação teórica, e posteriormente a visão dos profissionais que atuam na gestão ou supervisão em escolas urbanas e rurais do Município de Porto Velho no ano de 2023. Os resultados alcançados discorrem a visão de 08 (oito) sujeitos participantes. Ao concluir nota-se que o currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular ordenou os campos de experiência na Educação Infantil, em que compete ao profissional da Pedagogia organizar atividades voltadas para seguridade da linguagem do movimento e da cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Expressão cultural. Educação Infantil. Currículo.

ABSTRACT. The present work arises from the construction of the dissertation text in the Master's Program in Education by Univali, in which it sought to understand the discussions on Physical Education in Early Childhood Education in front of a curriculum that guarantees cultural expression in the municipality of Porto Velho. It is an investigation organized to answer: How do school managers and supervisors in the municipality of Porto Velho/RO understand the insertion of Physical Education teachers in Early Childhood Education Schools? The general objective was to analyze how school managers and supervisors in the municipality of Porto Velho/RO understand the insertion of Physical Education teachers in Early Childhood Education Schools. The research used methodological procedures in two distinct moments, in which first the theoretical foundation was effective, and later the vision of the professionals who work in the management or supervision in urban and rural schools of the Municipality of Porto Velho in the year 2023. The results achieved discourse to the vision of 08 (eight) participating subjects. In conclusion, it is noted that the curriculum from the National Common Curricular Base ordered the fields of experience in Early Childhood Education, in which it is up to the professional of Pedagogy to organize activities aimed at ensuring the language of movement and culture.

KEY WORDS: Cultural expression. Early Childhood Education. Curriculum.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO

A educação física ao longo da história teve diferentes conotações de acordo com a época, os costumes e interesses da sociedade, exigindo normatizações educacionais para acompanhar o novo perfil de estudante. Nesse sentido, para compreender esse aparato de alterações quanto aos conhecimentos a serem realizados usamos os conceitos de Neira (2019), ao mencionar que a coletividade, a cooperação e a participação conferem atualidade e relevância para os debates do campo da Educação Física. Tais aspectos

também se fazem presentes, há algum tempo, no campo da Educação nas lutas, militâncias e escritos de Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e outros, pela justiça social e curricular.

Conforme ressalta Neira (2019), o ensino de Educação Física se propõe a ser construído com o outro, nas relações cotidianas da Educação Física escolar, em que pesem significados diversos, plurais e de reconhecimento de diferenças de todos os envolvidos. Sua prática quando bem orientada por profissionais capacitados e comprometidos com sua tarefa de mediador do conhecimento, leva os sujeitos a serem protagonistas de suas próprias histórias, enriquecidas no convívio com seus pares, em ambiente repleto de saberes, significados e ressignificados.

Utilizando-se de mais um estudo de Neira (2018) demonstra-se que as ações didáticas pautadas na perspectiva cultural partem, prioritariamente, da ocorrência social da prática corporal porque é essa dimensão que precisa ser compreendida e ressignificada. Ademais, o trabalho pedagógico com qualquer prática corporal de forma descontextualizada incorre na distorção do seu sentido e impede o encadeamento de significações relevantes.

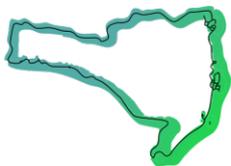
Nesse sentido, nota-se a importância de ampliar as discussões acerca do objeto temático, dentro de uma realidade no qual o currículo da Educação Física deve nortear competências voltados para expressão cultural na formação das crianças. No entanto, tratar do componente curricular da Educação Física em tempos atuais, é preciso considerar a nova organização curricular ordenada para o ensino brasileiro pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de 2017, trazendo especificamente para etapa da Educação Infantil (EI) uma proposta baseada pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a ser efetivado pelos campos de experiência.

Assim, todo o processo educacional foi organizado para atender uma classificação na EI em que o ensino é feito para atender bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Nesta definição de promover a garantia da aprendizagem foram substituídas as áreas de conhecimento por campos de experiências, ficando recomendadas para o Ensino Fundamental, em vez de habilidades, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Ressalta-se que o documento da BNCC evidencia o corpo como sendo essencial para a construção de sentido, pois é através do gesto, do deslocamento, dos saltos, que as crianças se expressam, interagem, se localizam no espaço, conseguindo assim ter o conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2017).

Verifica-se que toda a nova estrutura a Educação Infantil passa por um processo de retificações em relação à educação dessas crianças quando tratamos das práticas pedagógicas que tangem essa faixa etária, e nas questões de aprendizagem ainda busca-se diferentes formas de orientar o trabalho (FORMIGARI, 2016).

Dessa maneira, as disciplinas que antes eram trabalhadas separadamente na elencada etapa de ensino, agora são promovidas apenas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. E isto implica pensar no papel



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



da Educação Física para esta faixa etária. Ademais, cabe destaque, na BNCC todo o viés educacional do ensino da Educação Física foi inserido no campo de experiência: corpo, gestos e movimento.

Com a nova organização as orientações que estavam legitimadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, adotam com o documento norteador da BNCC uma nova referência a ser efetivada em relação ao movimento como linguagem. Assim, o movimento garantirá às crianças as experiências que favoreçam a imersão nas diferentes linguagens e nas diferentes formas de expressão, sejam elas de caráter gestual, verbal, plástico, dramático e musical (BRASIL, 2009). Visto que no art. 9º das DCN's "mencionava que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil deveriam ter eixos norteadores para as interações e a brincadeira, garantindo experiências" (BRASIL, 2009, p. 21).

Dessa forma, com a nova propositura de uma teoria cultural orientada para os campos de experiência, a criança necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra (GARANHANI; NADOLNY, 2015). Nesse cenário, as autoras defendem que os movimentos do corpo, tão importantes nos aspectos físico-motor infantil, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural.

Dessa maneira, é imperioso selecionar as práticas corporais com temáticas pedagógicas que permitam discorrer os princípios ético-políticos para reconhecer a cultura corporal de movimento, além da descolonização do currículo para favorecer o enunciado dos saberes a serem executados socialmente através dos conhecimentos.

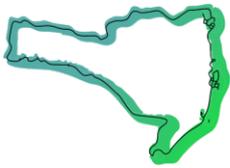
Partindo dessas considerações Suota (2019) enfatiza que a docência na Educação Infantil está envolvida com o cuidar e educar, sendo indissociáveis, e é o docente, propriamente dito, o responsável em exercer vários papéis nas instituições das crianças pequenas, diante das diferentes situações e saberes existentes.

Tão logo, os estudantes precisam ser impulsionados e motivados para vivenciar experiências através de uma ressignificação por meio de culturas corporais de movimento como danças, brincadeiras, lutas, esportes e ginásticas no ambiente escolar. Dessa forma, é preciso averiguar como a educação física está sendo executada diante dos desafios diários de promover campos de experiência por professores que foram formados para atuar na esfera pedagógica.

Mesmo havendo a ciência que a Educação Física foi regulamentada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, no qual a inseriu enquanto componente curricular a ser ofertada na Educação Básica em consonância com a organização do ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Tão logo, discorre-se que os currículos das disciplinas escolares foram impactados, e na Educação Física não foi diferente. Surgiu, desse movimento, a chamada perspectiva cultural, culturalmente orientada ou, simplesmente, currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2009).

Destarte, as concepções de Neira (2022), enfatiza que os conceitos de cultura e linguagem mobilizados pelos campos teóricos citados reposicionam a Educação Física na área das Linguagens. Enquanto artefatos culturais produzidos pela linguagem corporal, as danças, esportes, lutas, ginásticas ou brincadeiras são passíveis de inúmeras leituras e significações.

Para tanto, amplia Vasconcellos (2005, p. 79), a ordem para uma aprendizagem com significado deve "planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa".



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Ressalta-se neste processo que, mesmo diante de toda regulamentação no território brasileiro, quando executa uma análise enquanto profissional da área, observou que a execução no processo de ensino na Educação Infantil existem algumas fragilidades e inconsistências na garantia da oferta curricular da Educação Física na referida etapa escolar em detrimento da organização pelos campos de experiência determinado para o currículo conforme a BNCC, situação essa que motivou esta pesquisadora a buscar por resultados científicos dentro de uma realidade educacional na Rede Municipal de Ensino em Porto Velho, em todas as unidades escolares, sejam elas localizadas na zona rural (Distritos e linhas) e as urbanas, no qual buscou-se compreender significativas respostas por meio das vozes dos gestores escolares e especialistas em supervisão educacional.

Outrossim, Sacristán (2000), enfatiza a definição do currículo que deve ser efetivada pelas orientações da BNCC, como o conjunto de conhecimentos e matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo, nível educativo ou modalidade de ensino, é a acepção mais clássica e desenvolvida, o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor, no qual o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem.

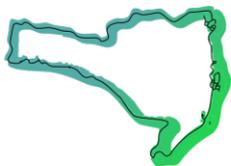
Tão logo, a pergunta que referendou o campo investigativo pautou-se em: Como os gestores e supervisores escolares do município de Porto Velho/RO compreendem a inserção de professores de Educação Física nas Escolas de Educação Infantil? O objetivo geral foi analisar como os gestores e supervisores escolares do município de Porto Velho/RO compreendem a inserção de professores de Educação Física nas Escolas de Educação Infantil.

Dessa maneira, efetivar um aparato epistemológico através de uma revisão bibliográfica neste estudo permitiu a esta pesquisadora a debruçar uma realidade que precisa ser ampliada no universo científico na área educacional, dentro de uma perspectiva que futuros leitores, professores e os demais profissionais possam compreender a execução curricular efetivada em tempos contemporâneos, em que o professor de Educação Física efetiva novas proposituras formativas para validar o ensino para o exercício de cidadania no município de Porto Velho, mesmo havendo um novo aparato curricular, a presença não pode ficar omissa e nem tampouco distante de toda as etapas da Educação Básica que garante a cidadania dos sujeitos.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa utilizou-se de procedimentos metodológicos em dois momentos distintos, em que primeiramente efetivou a fundamentação teórica, para referendar a revisão bibliográfica em livros, artigos, dissertações e teses no qual os autores dialogam e permitem nortear o objeto temático.

Outrossim, em segundo momento, seguindo os parâmetros de uma abordagem qualitativa descritiva e exploratória, operacionalizou-se um questionário semiestruturado feito pelo *Google Forms* que foi encaminhado aos e-mails dos sujeitos participantes pela Secretaria Municipal de Educação, no mês de abril, que atuam na gestão escolar e na supervisão educacional em unidades escolares na zona urbana, bem como na área rural. Para mensurar analiticamente as vozes alcançadas dos sujeitos participantes, foram agrupadas as respostas em categorias de análise conforme orienta Bardin (2011). Salienta-se que foram cumpridos todos os quesitos éticos para a pesquisa.



RESULTADOS

No momento da fundamentação os resultados alcançados discorrem a visão de 08 (oito) sujeitos investigados, em que consubstanciaram as suas respostas em consonância com as perguntas realizadas e fundamentaram 05 (cinco) categorias que foram referendadas pela análise de conteúdo.

Dessa forma, na categoria 1 – planejamento e currículo, indagou-se como **realizam o acompanhamento do planejamento das aulas de Educação Física?** Tão logo, os sujeitos explanaram as respostas: *Não há professora de Educação Física na Educação Infantil, somente no Ensino Fundamental, e essa mesma professora trabalha em três escolas para fechar a carga horária dela, o planejamento é enviado via drive (P.1); Semana (P.2); Não tem educação física (P.3); Através das observações Mosa, HTPC (P.4); Não há este profissional na escola (P.5); Quinzenalmente (P.6); Somente em 2 escolas tinha o profissional habilitado para educação física. O acompanhamento era quinzenal em um tempo de 1 hora (P.7) é o último sujeito não respondeu.*

Em relação a este questionamento, relativo ao momento do acompanhamento do planejamento das aulas de educação física, evidencia-se que P2 frisa na semana; P4 através das observações Mosa⁴, HTPC; e P6 destaca quinzenalmente, o que acaba dialogando com a mesma resposta de P7 ao mencionar que era no mesmo formato em um tempo de 1 hora quando tinha o profissional.

Nota-se que nas unidades que o profissional se encontra inserido existe todo um acompanhamento das aulas, seja semanal, quinzenal ou pelo Mosa, mas é preocupante verificar pelas afirmações de P1 quando refere ao acompanhamento do planejamento enviado pelo drive, pois a professora atua em outras unidades. Tão logo, ainda existe a problemática da ausência deste profissional como discorrido por P5.

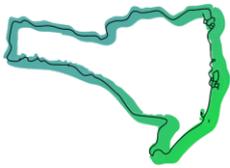
Cabe ressaltar que é atribuição dos profissionais que atuam na educação elaborar o seu planejamento para direcionar o seu processo de ensinar, além disso é um aparato em qualquer etapa humanística, visto que para executar os saberes deve ser seguida as orientações pelo currículo normatizado para todo o território brasileiro.

Em seguida, junto aos participantes, se questionou se conheciam o **currículo da Educação Física**, no qual somente o participante P3, P4 e P5 disseram que “sim”. A partir das respostas, constatou-se que 04 (quatro) descrevem que “sim”, enquanto 04 (quatro) atestam que “não”. Verifica-se uma preocupação em saber do desconhecimento do currículo, norteador que os gestores e supervisores devem conhecer o documento orientador do ensino, visto que todos os preceitos do processo de aprendizagem são normatizados de forma legal a ser cumprido.

Essa falta de conhecimento do currículo, obstrui o entendimento que o ensino no território brasileiro, caminha por atos em que os saberes pela Educação Física devem ser desenvolvidos para a cultura. Nesse sentido, o currículo é como uma dimensão educativa complexa, na qual é necessário conhecer “práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais”, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Não obstante, ainda questionando sobre o currículo, norteador se existem **formações continuadas para desenvolver o currículo** na escola de Educação Física? As respostas em relação a existência de formações continuadas para desenvolver o currículo destacam que somente P5 e P8 enfatizam tal existência, enquanto P1, P2, P3 e P4 referem que não, já P6 delinea que não há o profissional na escola.

⁴ Método baseado em vários conceitos da ciência cognitiva e da psicologia.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Os dados pelas respostas evidenciam em sua maioria a ausência de uma realidade formativa, constatando assim uma lacuna quanto a atualização das estratégias de ensino aos professores para referendar a sua atuação. Fato que traz prejuízos para o profissional, visto que Garanhan e Nadolny, (2015) atestam que:

Cabe salientar que a formação continuada é um elemento importante, mas não único do desenvolvimento profissional do(a) professor(a), pois outros elementos influenciam esse processo, como as relações pessoais e profissionais, além do próprio contexto de atuação desse(a) professor(a).

Mantendo em seu escopo funcional, o processo contínuo de aprendizagem para sua prática em sala de aula deve ser assegurado permanentemente para construção e reconstrução no campo educacional. Continuamente na Categoria 2 – tratou da Educação Física X Brincadeira. Uma vez, que na escola, ainda perfaz um paradigma que nas aulas de Educação Física cabe ao professor desenvolver somente brincadeiras, ao invés de promulgar o ensino voltado para competências e habilidades em relação ao exercício de cidadania. Nesse sentido, começou a investigar os profissionais perguntando se **brincavam na infância**:

Quando a pergunta indagou aos sujeitos acerca se eles brincavam na infância os dados identificam que dos 08 (oito) participante, 07 (sete) afirmam que sim, que havia momentos de brincadeira em sua infância. As brincadeiras fazem parte da identidade social do sujeito, assim na infância as crianças acabam aprendendo por meio de diversas atividades que promovem a fundamentação dos saberes ao utilizar o brincar como estratégia.

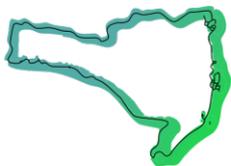
Com base nas respostas da pergunta anterior, se ampliou o aparato investigativo perguntando quais **brincadeiras mais gostavam de participar** aos sujeitos que prontamente ordenaram em: *Bets (P.1); Pula corda (P.2); Rouba bandeira, pega-pega, cobra cega (P.3); De bets, pega e cola, bola (P.4); Coelho sai da toca, rouba bandeira (P.5); Brincadeiras ao ar livre (P.6); Rouba bandeira (P.7); e Esconde e esconde, rouba bandeira, queimada, pedrinha, de escola (P.8);*

Tão logo, neste rol de brincadeiras são inseridas pelos sujeitos aquelas de bets, pega e cola, coelho sai da toca, rouba bandeira, esconde e esconde, queimada, brincadeiras ao ar livre e o pula corda. Atividades que impulsionam o movimento, em muitos momentos são enfatizados pela atuação funcional do professor de educação física nos ambientes escolares.

Para tanto, a Educação Física cultural potencializa o contato com diversos conteúdos, não apenas os hegemônicos e legitimados que preenchem os currículos tradicionais (NEIRA, 2020), afirmativa essa que foi ampliada posteriormente quando o autor acrescenta sobre os conceitos de cultura pela linguagem, os quais devem ser mobilizados pelos campos teóricos citados ao reposicionar a Educação Física na área das Linguagens. Enquanto artefatos culturais produzidos pela linguagem corporal, as danças, esportes, lutas, ginásticas ou brincadeiras são passíveis de inúmeras leituras e significações (NEIRA, 2022).

A Categoria 3 enfatizou sobre Educação Física: uma experiência na escola por meio vozes em qual momento da **vida escolar houve a presença do professor de Educação Física?** *Ensino Fundamental e Médio (P.1); Na época do ginásio (P.2); Só no fundamental (P.3); Ensino Médio (P.4); Da primeira série até a sétima (P.5); Ensino Médio (P.6); A partir do Ensino Fundamental II (P.7); e 1º ano (P.8);*

Os dados enfatizam que P1 foi no ensino fundamental, assim como ocorreu para P3, P5 e P8. Aos demais foi no ensino médio, como também afirmou P1, usando a antiga terminologia de ginásio como fez P2. Doravante P4 e P6 mencionaram também o Ensino Médio e P 7 o ensino fundamental II. Nota-se que



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



todos em sua historicidade escolar tiveram a presença do professor de educação física, lembrando especificamente o período no qual teve os saberes na escola.

Outrossim, ressalta-se a falta do professor de educação física, tal como preconiza a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que assevera seu parágrafo 3º que a Educação Física é componente curricular obrigatório em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 1996).

Diante das respostas, sequencialmente perguntou se foi **importante participar destas aulas** que de forma imediata 100 % mencionaram que foi muito importante as aulas de Educação Física quando tiveram o ensino, logo enfatizou-se qual a importância atribuída às **práticas corporais**, nas suas mais variadas formas como: dança, esportes, lutas, ginásticas, jogos, dentre outros, na sua vida adulta?

As menções dos participantes colocaram: *Maior flexibilidade do corpo e postura (P.1); Jogos, competições (P.2); É de suma importância (P.3); Importante sobre o aspecto social, motor e cognitivo (P.4); Muito importante (P.5); Contribui muito para o desenvolvimento pessoal (P.6); Atribui desenvolvimento na coordenação, desenvoltura (P.7); De grande importância (P.8);*

As falas asseguram variadas formas, P1 fala que foi maior flexibilidade do corpo e postura, P2 disse jogos e competições, P7 desenvolvimento na coordenação. Para P3, P5 e P8 foram bem importantes os formatos. Já P4 destaca os aspectos social, motor e cognitivo, e P6 desenvolvimento pessoal.

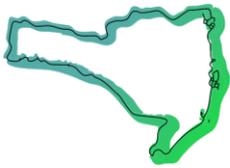
As práticas corporais trazem uma diversidade de atividades que podem ser realizadas na infância que contribuem para posturas, coordenação motora, aspectos sociais que acabam interferindo nos quesitos de ordem pessoal, além disso permite o contato do sujeito com a dança, esportes, lutas, ginásticas e jogos.

De acordo com Neira (2022), uma prática corporal está à mercê dos regimes de verdade discursivamente estabelecidos, o que impossibilita atribuir-lhe uma essência ou identidade fixa. Uma brincadeira, por exemplo, pode ser muitas coisas, a depender do contexto ou de quem estiver envolvido. O mesmo acontece com as outras práticas corporais.

Contudo na Categoria 4 viabilizou dados sobre a Execução da Educação Física nas Escolas, em que a pergunta foi se a prática da Educação Física está contemplada no **Projeto Político Pedagógico** da escola em que as profissionais desenvolvem suas funcionalidades. Dos 08 (oito) sujeitos, 03 (três) contextualizam que não é contemplada a prática da Educação Física no PPP, diferentemente dessa negativa, 05 (cinco) participantes afirmam que sim.

Todo o processo de ensino deve ser operacionalizado pelo direcionamento do Projeto Político, visto que todo o currículo e as propostas de ensino são sistematizadas no elencado documento (VASCONCELLOS, 2005). Destarte, o autor evidencia que ele é formatado em sua redação por um ato democrático, em que todos os componentes curriculares perfazem o campo discursivo e ordena a sua aplicabilidade na escola.

Em continuidade, perguntou se na opinião deles quais as ações deveriam acontecer nas **aulas de Educação Física**, assim as vozes confirmam pelos: *Jogos internos (P.1); Aulas combinadas com as professoras de sala (P.2); Não temos (P.3); Não temos esse profissional (P.4); Corporal e social (P.5); Não há este profissional na escola (P.6); Aulas mais dirigidas (P.7); O brincar livremente, a exploração da coordenação motora, movimento corporal, teatro, arte corporal, dança (P.8);*



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



De acordo com a compreensão dos sujeitos, as aulas de educação física deveriam ser ofertadas por diversos formatos. P1 jogos internos, P2 aulas combinadas com a professora de sala, P5 corporal e social, P7 aulas mais dirigidas, enquanto P8 pelo brincar livremente, exploração da coordenação motora, movimento corporal, teatro, arte e dança.

Verifica-se que as falas perfazem concepções do ensino de Educação Física que não é efetivada para os aspectos da cultura, um pensamento que não dialoga com os tempos contemporâneos. As crianças nesta etapa da educação infantil devem ter garantidos os saberes que são configurados pelas práticas corporais como produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos da cultura (NEIRA, 2019).

A última categoria referendou sobre a Criança na Educação Infantil nas aulas de Educação Física, ao serem indagados se acreditam ser importante para a educação infantil que as **crianças participem das aulas de Educação Física**. Em termos de participação das crianças nas aulas de Educação Física, insere-se que 05 (cinco) atestam que sim. Enquanto P3 diz ser muito importante, P5 demonstra essencial esse profissional nas escolas e P6 afirma “com certeza”.

Deve-se compreender que o corpo da criança é sujeito social competente, criador de culturas, agente no processo de socialização, nossa inserção nos contextos escolares sucedeu buscando a aproximação com ela (GARANHANI; NADOLNY, 2015).

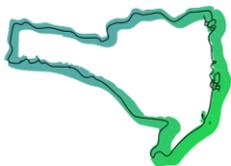
Não obstante, percebe-se que a participação materializa uma interação de ordem social pelo teor expressivo que ocorre nas aulas de educação física, que confluência com as práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais.

O panorama educacional deve garantir os princípios de igualdade e equidade pelos diversos componentes curriculares, dentre eles a educação física. Destarte **quais são os saberes** que você acredita que deva ter o professor que orienta as aulas de Educação Física Escolar: *Pôr em prática o que aprendeu na faculdade e não só dar bolas para os alunos (P.1); O ser humano (P.2); Toda uma formação e práticas voltadas para que as crianças possam desenvolver bem (P.3); Os saberes teóricos da disciplina (P.4); Do marco do desenvolvimento infantil, as funções cognitiva associativa, etc. (P.5); O professor tem que ter claro a etapa do desenvolvimento infantil para saber conduzir as aulas adequadas a cada fase (P.6); Didática Pedagógica (P.7); Primeiramente se identificar com trabalho na Educação Infantil, ter bom relacionamento com crianças pequenas e ser habilitado na área (P.8);*

Para os participantes existe um rol de saberes que devem ocorrer nas aulas, essa afirmativa é encontrada quando P1 discorre de pôr em prática o que aprendeu na faculdade, invés de dar bolas; P2 uma formação e práticas voltadas para a criança desenvolver; P4 saberes teóricos; P2 o ser humano; P5 funções cognitivas.

Porém, para ensinar, frisam, conforme explana P6, ter claro a etapa do desenvolvimento infantil, assim como P7 que enfatiza ter uma didática pedagógica, e P8 ao destacar a necessidade de identificar o trabalho na educação infantil e ser habilitado.

No pensamento dos gestores e supervisores os saberes na educação infantil, deve partir primeiramente do profissional acerca do entendimento educacional da elencada etapa. Que o ensino possa também ser teórico para práticas específicas para o desenvolvimento das crianças para funções cognitivas.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nesse sentido, é salutar fazer a menção que o currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre e as culturas e a partir delas (NEIRA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados iniciais da coleta de dados demonstram que os profissionais que atuam na Educação Infantil devem compreender os novos formatos a serem validados pelo professor de Educação Física ao delinear um currículo para expressão cultural, desmistificando um ato voltado para atividades corriqueiras, que não contribuem com a formação de identidade.

As vozes dos sujeitos que foram inseridas no estudo, promovem reflexões de abstração de conhecimentos sobre o currículo que deve ser garantido no perfilar do ensino do professor de Educação Física.

Ademais, ao fechar o estudo, tem-se a mensuração de ampliar os debates que devem assegurar aos profissionais da Educação Física um trabalho pedagógico com estratégias que contribua para cidadania desde a etapa da Educação Infantil. Por fim, menciona-se que a pesquisa se encontra em andamento para contextualizar resultados futuros com maior ampliação científica para obtenção curricular no Programa de Mestrado em Educação no ano de 2023.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/1996. Brasília – DF. 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, 2009.

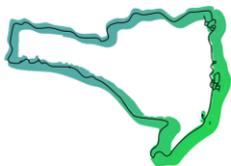
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FORMIGARI Jucineia. **Concepções e expectativas de professores de bebês em relação ao professor de educação física na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Itajaí. Itajaí (SC) 2016.

GARANHANI, Marynelma Camargo. NADOLNY, Lorena de Fátima. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



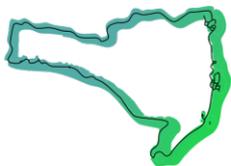
NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica.** 2. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas**, Periódico Científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v. 28, jan.-dez., 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SUOTA, Camila. **A função do professor de educação física na educação infantil : um estudo com pesquisadores egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 17 ed. São Paulo: Ladermos Libert, 2005.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A reestruturação da disciplina de geografia a partir da reforma do ensino médio: análises e reflexões.

Cerena Bonomini Garcia¹

professoracerena@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Celso Kraemer²

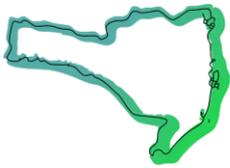
Kraemer250@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau – FURB

RESUMO. A reestruturação curricular é uma prática comum na educação, buscando acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e econômicas, bem como a evolução das teorias pedagógicas. Diante disso, objetiva-se analisar a reestruturação do componente curricular da geografia do ensino médio no território catarinense, verificando o currículo anterior à última mudança curricular com o atual em vigência, a fim de compreender as mudanças ocorridas e suas implicações para o ensino e aprendizagem do componente. Para realizar esta pesquisa, foi conduzida uma análise dos documentos que norteiam o componente curricular de geografia, destacando os seguintes documentos: Proposta Curricular de Santa Catarina - PC (2014), a Base Nacional Comum Curricular (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021). Para entrelaçar as ideias, foram utilizados autores que pesquisam o currículo e a reforma do ensino médio: Sacristán (2000), Oliveira, Rosa e Silva (2019), Tomaz (2018) e Thiesen (2007, 2021). A partir dessa análise, percebeu-se que o novo currículo do componente busca superar as limitações do modelo anterior, promovendo uma abordagem mais contextualizada, interdisciplinar e participativa, valorizando principalmente o pensamento crítico e as metodologias ativas na construção do conhecimento geográfico.

PALAVRAS-CHAVE: REFORMA DO ENSINO MÉDIO. GEOGRAFIA. REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR.

ABSTRACT. Curriculum restructuring is a common practice in education, seeking to keep up with social, technological and economic transformations, as well as the evolution of pedagogical theories. In view of this, the objective is to analyze the restructuring of the curricular component of high school geography in the territory of Santa Catarina, verifying the curriculum prior to the last curricular change with the current one in force, in order to understand the changes that have occurred and their implications for teaching and learning. of the component. To carry out this research, an analysis of the documents that guide the curricular component of geography was carried out, highlighting the following documents: Curricular Proposal of Santa Catarina - PC (2014), the National Common Curricular Base (2017), the National Curriculum Guidelines for the High School (2018), and the Base Curriculum of High School in the Territory of Santa Catarina (2021). To intertwine the ideas, authors who research the curriculum and reform of secondary education were used: Sacristán (2000), Oliveira, Rosa e Silva (2019), Tomaz (2018) and Thiesen (2007, 2021). From this analysis, it was noticed that the new component curriculum seeks to overcome the limitations of the previous model, promoting a more



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



contextualized, interdisciplinary and participatory approach, valuing mainly critical thinking and active methodologies in the construction of geographic knowledge.

KEY WORDS: HIGH SCHOOL REFORM. GEOGRAPHY. CURRICULAR RESTRUCTURING.

INTRODUÇÃO.

O conteúdo exposto está associado a um processo investigativo em andamento que culminará em uma dissertação de mestrado. O propósito é analisar as mudanças da Reforma do Ensino Médio na rede pública de ensino em Santa Catarina no componente curricular de Geografia, propondo refletir sobre as mudanças tanto curriculares quanto estruturais do componente. Esta pesquisa está sendo desenvolvida através do Programa de Pós-graduação e Educação – PPGE, a nível de mestrado, na Universidade Regional de Blumenau – FURB.

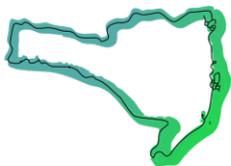
Para apresentar os resultados dessa pesquisa organizamos o artigo nas seguintes partes: analisamos brevemente a reestruturação curricular nas esferas federais para discutir as mudanças na esfera estadual. Após percorrer brevemente a história curricular de Santa Catarina, com o auxílio de autores e documentos, buscaremos os dizeres geográficos nos dois documentos do Ensino Médio de Santa Catarina, o anterior e o posterior à reforma. Com isto se busca identificar as mudanças que a reforma do Ensino Médio provocou no currículo de geografia.

O componente de Geografia tem uma história rica e complexa, que se estende ao longo de vários séculos. Desde os primeiros estudos sobre a Terra e suas características até a atualidade, o componente evoluiu significativamente, adaptando-se às transformações sociais, políticas, econômicas e científicas ao longo do tempo. Evidentemente, é essencial ponderar que, se tratando de ensino e educação, cada época apresenta uma história própria, sobre a qual são lançados os fundamentos que em cada contexto se faz mais ou menos importante. A geografia como componente curricular:

Contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o motor contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço (BARBOSA, 2016, p. 2).

Nesse viés, a reestruturação curricular, no âmbito escolar, se mostra uma prática comum na educação, pois, acompanha todas estas transformações. Para Sacristán (2000, p. 20) “o currículo é uma construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações”, que por sua vez, tem a função de explicitar o projeto, as intenções e o plano de ação, que preside as atividades educativas escolares. Além destas características que são importantes, o currículo de Geografia mostra qual caminho o professor pode utilizar para que o aluno se conecte com os dizeres geográficos, ou seja, este currículo “deve estar assentada na possibilidade de permitir o questionamento tanto do conhecimento científico quanto do conhecimento cotidiano” (CAVALCANTI, 2008, p. 27).

Cada reestruturação curricular justifica a si mesma por querer uma melhora no currículo, para que o estudo da natureza geográfica possa ser mais amplamente compreendido, pois precisamos conhecer o passado para compreender o presente, e “o que podemos perceber é que a natureza sempre esteve presente, contraditoriamente, ausente, pela negação, no que se refere ao entendimento de sua gênese e dinâmica processual.” (SUERTEGARAY, 2018, p. 15).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 representou o ponto de partida para uma ampla iniciativa de reformas educacionais, com um foco especial no currículo escolar. A LDB conferiu a responsabilidade de estabelecer a Política Nacional de Educação a todos os sistemas de ensino. Por meio dessa política, a União assumiu a tarefa de definir as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com o objetivo de determinar os elementos essenciais e os conteúdos mínimos a serem incluídos nos currículos, visando à promoção de uma educação básica de qualidade. (BRASIL, 2001).

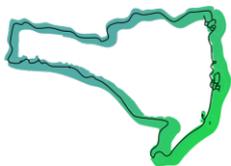
Subsequentemente, após as esferas educacionais receberem diversos documentos normativos e diretrizes orientadoras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades da educação, elas passaram a se adaptar a esses documentos, com o objetivo de aprimorar os currículos. Após todas essas reestruturações, aconteceu a aprovação do Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014), explicitando uma das maiores mudanças curriculares, delineando vinte metas para a Educação Básica, das quais quatro destacam a importância de uma base nacional comum curricular. A partir daí, o Governo Federal disponibilizou a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular para consulta pública (BRASIL, 2015), dando início a um extenso percurso de debates e revisões. Somente em 20 de dezembro de 2017 foi homologado o documento (BRASIL, 2017). No contexto desse "pacto interfederativo", estados, municípios e o Distrito Federal comprometeram-se, em colaboração, a desenvolver ou reestruturar seus currículos com base nos elementos de aprendizado essenciais definidos na BNCC (BRASIL, 2018).

Para o Ensino Médio, foi então protocolado a Reforma do Ensino Médio diante da Lei n. 13.415/2017. O Currículo Base do Território Catarinense, regulamentado pela Resolução CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019, é o instrumento que efetiva a BNCC no âmbito do Estado de Santa Catarina (SANTACATARINA, 2019). O documento já revisado e estruturado foi publicado no ano de 2021. A partir desta data, todas as escolas com o ensino médio da rede pública já estariam colocando o novo currículo em prática.

Neste contexto, o presente estudo objetivo analisar a reestruturação do componente curricular de Geografia, analisando a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC – Ensino Médio (2014) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021), a fim de compreender as mudanças ocorridas e suas implicações para o ensino e aprendizagem do componente na esfera estadual de ensino. Consideramos fundamental examinar os currículos anteriores, confrontando-os com a nova proposta curricular, analisar as estruturas curriculares que moldam os textos das propostas e compreender as principais fontes de influência na sua definição.

Para realizar esta pesquisa, foi conduzida uma revisão bibliográfica e documental, que envolveu a análise dos principais documentos oficiais que norteiam o currículo do componente curricular da Geografia no estado de Santa Catarina, destacando os seguintes documentos: Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN's), e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021). Este último está disposto em quatro cadernos:

Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos (SANTA CATARINA, 2021).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Os dados foram discutidos a partir de Sacristán (2000), Oliveira, Rosa e Silva (2019), Tomaz (2018) e Thiesen (2007, 2021). Eles nos possibilitam maior clareza quanto aos documentos norteadores do ensino médio, além de outras concepções relevantes ao currículo de ambos os documentos.

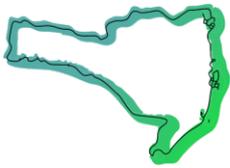
RESULTADOS.

O conhecimento do passado sempre ajuda a entender o presente. A partir de 1985, com o processo de redemocratização política no Brasil, inicia-se um movimento de debate educacional com relação às questões curriculares, incorporando escritos relacionados a um pensamento sociológico, desencadeando uma reavaliação nas concepções da educação brasileira. Estes estudos e debates introduziram a teoria histórico-cultural no contexto da educação fundamental, por meio de escritos de Antonio Gramsci (1891-1937) e outros autores afiliados à mesma corrente teórica, dos quais alguns intelectuais brasileiros da área educacional se tornaram propagadores e intérpretes. Nesse contexto, criou-se a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC). Tomaz (2018) assinala que a PCSC representa uma política governamental que, por meio de suas múltiplas edições de seus registros, almejava ser um “referencial teórico e metodológico, alicerçado na matriz teórico-filosófica do materialismo-histórico e dialético e na matriz epistemológica histórico cultural, que orienta o conjunto de pressupostos teórico-pedagógicos” (TOMAZ, 2018, p.41).

O contexto histórico conspirava a favor de propostas dessa natureza. O grupo gestor que assumiu a direção de ensino na Secretaria tinha uma concepção democrática de educação e, por isso, estava profundamente motivado a encampar um novo processo de trabalho. O grupo e a ideia tinham respaldo do governo do estado. [...] Nesse contexto, a proposta veio com força, como tentativa de resposta a um anseio da Rede e da própria sociedade catarinense. Dado que o clima político da época acenava para a democratização das políticas públicas e que a proposta do governo na educação em Santa Catarina foi sustentada por uma concepção considerada de centro-esquerda, o grupo de trabalho optou por assumir, logo de início, uma posição político-ideológica mais crítica para a reformulação curricular das escolas públicas. (THIESEN, 2007, p. 43).

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 03) “[...] ao elaborar seu plano educacional no final da década de 80, pode ser considerado um dos estados pioneiros no Brasil na definição de orientações educacionais para orientar o planejamento dos programas de suas redes de escolas estaduais e municipais”. Ao longo dos anos, a PCSC passou por adaptações, ajustando-se às necessidades do ambiente educacional e respondendo às mudanças propostas pelo Ministério da Educação, em particular as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Essas evoluções demandaram uma revisão substancial, visando proporcionar à educação catarinense uma perspectiva abrangente e holística em relação aos alunos. Ou seja, as atualizações da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina ocorrem em face dos desafios contemporâneos que permeiam o campo educacional, ao mesmo tempo em que se reconhecem a pertinência e a atualidade das suas bases teórico-metodológicas. (SANTA CATARINA, 2014).

Sua última atualização foi em 2014. O processo de atualização da Proposta Curricular orienta-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. O propósito é buscar um caminho de aprimoramento do ensino público e um modelo pedagógico que oriente o processo de ensino em direção à inclusão social.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Os dizeres geográficos dentro da PCSC, tem um espaço juntamente com outras disciplinas do campo de ciências humanas. O documento apresenta este componente com “o papel de contribuir para que os estudantes elaborem conceitos sobre o ser humano e suas relações, tecidas consigo, com o outro, com o ambiente [...]” (BETTO, 2013 apud. SANTA CATARINA, 2014, p. 139). Adiante, está indicado que o estudante precisa cultivar suas capacidades para compreender o ambiente geográfico. Isso envolve iniciar com uma análise focalizada em seu entorno imediato, explorando os elementos característicos de sua localidade de residência, que neste contexto é o município onde vive. Além disso, é importante considerar como esse município se interrelaciona em uma rede que abrange uma escala que varia desde a regional até a nacional e global. (SANTA CATARINA, 2014).

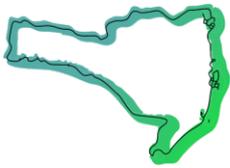
Para o documento, a geografia, enquanto componente, estuda a relação que tem entre as diferentes atividades humanas e a natureza, no espaço geográfico, “formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos (naturais e culturais) e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996 apud. SANTA CATARINA, 2014, p. 143). Quanto aos conteúdos, o documento é norteado através de conceitos estruturantes:

Tempo, espaço e relações sociais, que se desdobram em outros conceitos, tais como ser humano, relações socioambientais, relações sociais de produção, conhecimento, território, ambiente, natureza, redes, transformações sociais, cultura, identidade, memória, temporalidade, imaginário, ideologia, alteridade, indivíduo, sociedade, poder, trabalho, tecnologia, economia, linguagem, ética, estética, epistemologia, política, Estado, direitos humanos, imanência, transcendência, patrimônio, corporeidade, sociabilidade, convivência, cooperação, solidariedade, autonomia e coletividade, que permeiam por todo o percurso formativo. (SANTA CATARINA, 2001 apud. SANTA CATARINA, 2014, p. 142)

A PCSC considera o nível de compreensão do aluno em relação ao ambiente em que ele está inserido, bem como as interações entre as ações humanas e o ambiente natural que contribuem para a construção desse espaço. O espaço vivido é definido como o local onde os seres humanos se conectam profundamente, formam suas identidades, exercem sua cidadania e interpretam o mundo ao seu redor através de experiências cotidianas. Dentro desse espaço, as relações de poder moldam a ocupação e os limites, seja no nível do cotidiano ou nas interações entre entidades nacionais, instituições diversas e representações sociais em diferentes escalas geográficas - local, regional, nacional e global. É nesse espaço dinâmico que a vida ocorre e que se transforma em território através dessas interações.

A regionalização desse espaço é possível através de diversos critérios, resultando em recortes espaciais que exibem semelhanças, contradições e características específicas que definem uma determinada região. Um território pode ser uma cidade, estado ou país, e cada um deles pode conter múltiplas regiões, cada uma com cenários distintos nas esferas econômica e habitacional. Isso abrange desde a disposição de construções horizontais a verticalizadas tanto nas áreas urbanas como rurais. Uma região pode ser identificada pelas suas dinâmicas socioeconômicas em meio ao contexto da globalização, e essa identificação pode ser baseada em critérios político-administrativos, socioeconômicos, naturais e culturais. Tais abordagens visam a uma caracterização mais completa e uma gestão eficaz dos territórios. (SANTA CATARINA, 2014).

Além destes aspectos, algo que chama a atenção é que o componente está dividido em diferentes tópicos, como Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Econômica, Geografia Política, entre outros. Cada tópico é abordado separadamente, muitas vezes de forma fragmentada, sem estabelecer conexões entre eles. Adentrando a estes tópicos, encontramos os temas expostos, como por exemplo: o estudo do



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



espaço geográfico, das regiões e territorialidades de Santa Catarina, do Brasil e do mundo, a análise das relações de poder entre os países, dos processos de integração e globalização, dos conflitos geopolíticos e dos desafios da interdependência global, as questões ambientais e a cartografia e representação espacial, bem como, o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e análise de mapas, gráficos e outras representações espaciais. No que concerne à geografia, a PCSC, no Ensino Médio, propõe temas como “a Geografia como ciência; o espaço para além da Terra; a conquista do espaço [...]; relações de Poder; a fome no mundo; Divisão Internacional do Trabalho; a Terceira Revolução Industrial etc. (SANTA CATARINA, 2014, p. 187)

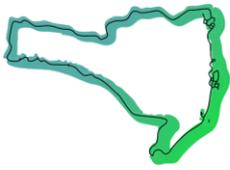
Quanto ao professor, tem como tarefa ensinar a importância da consciência global e da compreensão intercultural, incentivando os alunos a desenvolverem uma perspectiva abrangente sobre o mundo e a se tornarem cidadãos informados e responsáveis. “O professor de Geografia deverá ser o mediador entre o conhecimento geográfico e o aluno facilitando o processo de compreensão das relações sociedade-natureza, numa perspectiva sempre crescente de apropriação e saber.” (SANTA CATARINA, p. 174, 2014). Neste documento, a avaliação do ensino da Geografia era pautada em um modelo tradicional, baseado em testes e provas escritas, apresentações em grupos através de análises de textos do livro didático que verificavam a memorização de fatos e conceitos.

Em 2019, com a tarefa de promover a Reforma do Ensino Médio, começou um movimento para a construção de uma nova Proposta Curricular. Precisava, assim, de modificações para atender às novas diretrizes e às mudanças no contexto atual da sociedade, para que a nova proposta trouxesse diferentes maneiras de se ver e fazer educação, pautada na perspectiva da educação integral dos estudantes, visando envolver todos os aspectos humanos no trabalho pedagógico.

Nesse contexto, o novo currículo é intitulado pelo “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense” de 2021, dispondo de quatro cadernos. A elaboração da proposta tem como base a BNCC (2017) e a PCSC (2014). Esse documento se transformou no novo norte do ensino no âmbito estadual. A reforma aumenta a carga horária de trabalho escolar efetivo, de 2.400 horas para 3.000 horas, em três anos. Dessa carga horária ampliada, 1.800 horas serão dedicadas ao trabalho com os componentes da BNCC, também conhecido como Formação Geral Básica, enquanto as outras 1.200 horas serão destinadas a Itinerários Formativos de aprofundamento, oferecendo maior flexibilidade. (SANTA CATARINA, 2021).

A parte flexível do currículo inclui disciplinas como "Projeto de Vida", uma segunda Língua Estrangeira e Componentes Eletivos. Os alunos podem escolher esses componentes a partir de um Portfólio que oferece um total de 25 opções. A oferta de componentes depende do número de escolhas e da disponibilidade de aulas na escola. Além disso, existem as chamadas Trilhas de Aprofundamento, que consistem em Áreas do Conhecimento e oferecem 15 possibilidades de trilhas. Essas trilhas visam expandir e aprofundar o aprendizado dos estudantes em diversas áreas do conhecimento e suas tecnologias. Elas abordam temas que são atraentes para os estudantes e estão alinhados com o contexto histórico, político e social da comunidade escolar (SANTA CATARINA, 2021).

Para o componente da Geografia, os documentos indicam uma ênfase na compreensão dos fenômenos geográficos e na formação de cidadãos críticos e participativos, utilização de metodologias ativas e recursos tecnológicos, integração com outras disciplinas, uma abordagem interdisciplinar. Valoriza a compreensão dos estudantes sobre os espaços geográficos e suas transformações, a relação entre sociedade e natureza, a diversidade cultural e as questões socioambientais, propiciando “Uma forma de entender o mundo que se posiciona contra os mais diversos tipos de violência e os enfrenta, sejam eles de gênero, sociais, raciais ou sexuais, promovendo saúde, respeito por todas as formas de vida e o cuidado com elas”. (SANTA CATARINA, 2021, p. 67)



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



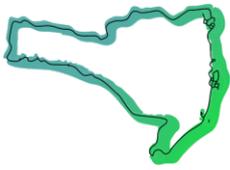
Além disso, enfatiza a compreensão dos estudantes sobre os espaços geográficos e suas transformações, a relação entre sociedade e natureza, a diversidade cultural e as questões socioambientais. Alguns dos principais conteúdos abordados são: o espaço geográfico com o estudo das características físicas e humanas dos lugares; o território e paisagem com a análise das diferentes formas de ocupação e apropriação do espaço pelas sociedades; a globalização, tendo a compreensão dos processos de integração e interdependência entre os diferentes lugares do mundo, incluindo as relações econômicas, políticas, sociais e culturais entre os países; o meio ambiente e o estudo das interações entre sociedade e natureza, enfatizando a importância da preservação dos recursos naturais, a análise dos impactos ambientais e a busca por práticas sustentáveis; o desenvolvimento de habilidades cartográficas; a análise das relações entre cultura e espaço geográfico, compreensão das identidades territoriais e valorização do patrimônio cultural e a geopolítica e relações internacionais. (SANTA CATARINA, 2021).

Quanto à avaliação, a formativa é valorizada, buscando fornecer feedbacks contínuos aos estudantes sobre seu progresso e identificar áreas que precisam de desenvolvimento. Em vez de se concentrar exclusivamente em notas e resultados, a avaliação é usada como ferramenta para auxiliar o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. São utilizados diversos recursos permitindo que os estudantes demonstrem suas habilidades de diferentes maneiras. Também incentiva a análise crítica e a reflexão sobre os conteúdos estudados. Assim, os alunos são desafiados a relacionar conceitos geográficos a contextos reais, interpretar fenômenos socioespaciais, compreender relações de poder e desigualdades e propor soluções para problemas geográficos, muitas vezes utilizando recursos tecnológicos, ou seja, a ideia central é que a avaliação no novo ensino médio em Geografia seja mais abrangente, formativa, contextualizada e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. (SANTA CATARINA, 2021). Os documentos oficiais da implementação do Novo Ensino Médio apenas fornecem diretrizes gerais. Em função disto, professores e escolas têm autonomia de adaptar e contextualizar esses conteúdos de acordo com a realidade local e os interesses dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e uma visão crítica da realidade geográfica.

O Estado de Santa Catarina, em suas diversas propostas curriculares, enfatiza a formação humana abrangente. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) abre espaço no documento para destacar e justificar a educação integral com o princípio do processo educacional, definindo-a como "[...] uma estratégia histórica que busca desenvolver trajetórias formativas mais integradas, complexas e abrangentes, que levem em consideração a educabilidade humana em sua múltipla dimensão" (SANTACATARINA, 2014, p. 26). Nesta definição, ressalta-se a necessidade de propor um currículo unificado, que promova o diálogo entre as áreas do conhecimento, em um processo contínuo e de expansão constante de conhecimentos, considerando as diversas dimensões do desenvolvimento humano (SANTA CATARINA, 2021, p. 12).

Percebe-se, ao analisar os documentos do currículo do ensino da geografia no ensino médio, que há uma transição da abordagem baseada em conteúdos para uma abordagem mais voltada para o desenvolvimento de competências geográficas nos estudantes. A competência geográfica envolve a capacidade de analisar, interpretar e compreender o espaço geográfico, bem como de relacioná-lo a diferentes aspectos sociais, econômicos, políticos e ambientais. Há uma mudança significativa no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais amplas, como pensamento crítico, resolução de problemas, análise espacial, interpretação de mapas e gráficos, uso de tecnologia geográfica.

O modelo anterior se concentrava na localização e descrição de lugares, com ênfase nos aspectos físicos e culturais, com foco em mapas físicos e políticos, pouca ênfase em mapas temáticos, gráficos, imagens de satélite, sistemas de informações geográficas e digitais. O modelo da reforma dá ênfase na



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



compreensão e análise dos processos geográficos, como mudanças climáticas, migração, urbanização, desigualdades socioespaciais e interações entre humanos e ambiente, uso de múltiplas representações geográficas, permitindo aos alunos explorarem diferentes formas de visualização e interpretação de informações espaciais.

A Geografia ocupa um lugar na porção do currículo que cabe ao que vem sendo denominado de Formação Geral Básica. Por outro lado, não possui um conjunto de competências e habilidades específicas, como disposto na BNCC do Ensino Fundamental. Evidenciamos, também, que as escolas poderão desenvolver parcerias com empresas e outras instituições para atender aos requisitos da formação técnica e profissional. Deste modo, profissionais de notório saber poderão ministrar aulas.

Além de aspectos relevantes ao currículo, constatamos que a grade curricular dos componentes curriculares das ciências humanas e sociais aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), a partir da segunda série do ensino médio, abrange apenas uma aula por componente. No contexto da Formação Geral Básica, nota-se uma diminuição de 30% na carga horária destinada ao componente de Geografia em comparação com as matrizes curriculares anteriormente disponibilizadas na rede, onde estava previsto um total de 02 aulas semanais. Essa organização endossa as preocupações apresentadas por Simões (2017), que argumenta que os componentes da área das ciências humanas estão sendo relegados a um papel secundário para atender às intenções do projeto.

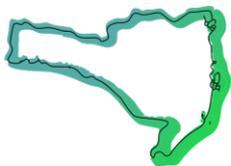
Na estrutura de composição da carga horária, é evidente uma hierarquização entre os componentes na Formação Geral Básica. Essa hierarquização na distribuição do currículo já era perceptível antes da reforma. Essa compreensão, associada à redução da carga horária das áreas, especialmente em escolas de menor porte, pode levar, como aponta Simões (2017, p.53), "os professores a lutas corporativas em defesa própria, prejudicando a convivência e o trabalho coletivo no âmbito das escolas".

Ao examinarmos de forma sistemática a área das ciências humanas e, em particular, a disciplina de Geografia, surge a possibilidade de aumentar a oferta de carga horária e o enriquecimento do trabalho pedagógico com os conhecimentos dessa área, por meio de trilhas de aprofundamento e componentes curriculares eletivos. Isso, contudo, depende do interesse dos estudantes em optar por essas trilhas e componentes eletivos que abrangem essa área de conhecimento, bem como da capacidade das escolas em oferecê-los. É importante ressaltar que não se trata necessariamente de abordar conceitos e temas específicos da Geografia, mas de integrá-los na área de conhecimento de forma mais ampla.

Nesse contexto, entendemos que os educadores terão que construir um repertório de conteúdos a serem abordados, que nem sempre terá uma conexão direta com sua formação inicial. Nossa percepção é que essa questão abre espaço para a precarização e desprofissionalização do trabalho docente em um currículo flexível, pois a oferta de carga horária de uma temática que permita aos profissionais de Geografia articularem as competências, habilidades e objetos de conhecimento da área das ciências humanas, conforme sugerido pelo currículo, permanece incerta a cada semestre.

A ideia de complementaridade apresentada pela BNCC em relação aos currículos prescritos que serão elaborados ou reestruturados a partir dela também se relaciona com a impossibilidade de o currículo formal conseguir abranger todas as situações que ocorrem na sala de aula, conceito que Sacristán (2017) denomina de currículo em ação. De acordo com o autor, o currículo em ação trata da prática real que se concretiza na sala de aula e é sustentado pela ação pedagógica, guiada pelas experiências teóricas e práticas dos professores.

Na mesma perspectiva, o currículo "adota a abordagem da progressão não seriada, considerando que a construção conceitual não é definida pelo ano letivo, mas sim pelos processos didático-pedagógicos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



desenvolvidos na sala de aula" (SANTA CATARINA, 2021, p. 12). O caderno curricular não especifica conteúdos, objetos de conhecimento ou habilidades entre as séries/anos do ensino médio. Cabe aos professores fazerem as escolhas em relação ao aprofundamento de cada objeto de conhecimento. Isso pressupõe uma autonomia no planejamento por parte dos docentes, porém, esse planejamento está condicionado ao que o currículo propõe, levando em consideração que os alunos no terceiro ano do ensino médio podem apresentar habilidades diferenciadas, o que influencia significativamente o planejamento do professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Essas são apenas algumas das diferenças entre o antigo currículo e o atual no ensino de Geografia. As mudanças curriculares são dinâmicas e refletem as transformações na sociedade, nas tecnologias e nas necessidades educacionais. Não há mudança que se faça sozinha quando o tema é a Educação. Por esse motivo, deixa-se claro que a busca por um salto qualitativo no ensino público brasileiro não depende de uma ação isolada, quer do professor, dos alunos ou de qualquer outra parte envolvida no processo educativo, mas de uma vontade política e de uma ação coletiva e revolucionária que possa provocar mudanças concretas, lembrando que as “reformas legais, nos vários graus de ensino, não significam, imediatamente, novas práxis curriculares” (MENDONÇA, 2013, p. 47).

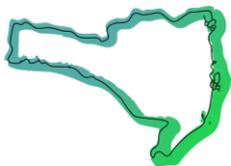
Ainda que esteja em acordo com a BNCC, o Currículo Base do Ensino Médio de Santa Catarina se sobressai por suas características singulares. Isto ocorre não apenas devido à abordagem de temas que transcendem os limites da Base, mas também à sua intenção de estabelecer um diálogo com a trajetória curricular histórica do estado, notavelmente recuperando os elementos do percurso delineado pela Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), que foi atualizada pela última vez em 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este estudo concentrou-se em analisar o currículo prescrito, mas, conforme proposto por Sacristán (2000), o currículo é um sistema composto por vários níveis que não podemos perder de vista. O Currículo Base de Treinamento e Competências (CBTC) ainda está sendo traduzido, ressignificado e moldado a partir da cultura e vivência profissional dos docentes catarinenses, que colocarão o currículo em ação, atribuindo novos sentidos ao documento no chão das salas de aula. A reestruturação do componente de Geografia no Ensino Médio em Santa Catarina trouxe mudanças significativas para o processo de ensino e aprendizagem. O novo currículo busca superar as limitações do modelo anterior, promovendo uma abordagem mais contextualizada, interdisciplinar e participativa. A valorização do pensamento crítico e o uso de metodologias ativas estimulam os estudantes a se envolverem de forma mais ativa na construção do conhecimento geográfico.

No entanto, a implementação efetiva do novo currículo enfrenta desafios, como por exemplo a formação continuada dos professores e a disponibilidade de recursos adequados nas escolas. É fundamental investir em políticas públicas que garantam a qualificação dos professores e a infraestrutura necessária para a prática de uma Geografia mais dinâmica e participativa. Além disso, é importante incentivar a articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo, como gestores escolares, professores, estudantes e famílias, visando a construção coletiva de uma educação geográfica de qualidade, que contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea.

Neste contexto, cada um dos componentes curriculares carrega consigo um caminho teórico-metodológico e epistêmico, assim como um aporte conceitual e categorial de seu campo intelectual, como resultado do movimento mais amplo da história da ciência moderna. Os conteúdos, categorias e conceitos eram anteriormente construídos com base na formação do professor, levando em consideração as necessidades e dificuldades de sua turma ou série. No entanto, atualmente, esses elementos estão



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ligados a um currículo orientado por competências e habilidades, bem como ao suposto "protagonismo" do estudante.

REFERÊNCIAS.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. **A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades.** Revista de Ensino de Geografia. v.7, n. 12. p. 82-113, Uberlândia, 2016.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Relator: José Fernandes de Lima. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/SC Nº 040, aprovado em 09/03/2021, (Resolução CEE/SC nº 004/2021). **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense para conhecimento, análise e parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC).**

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/12/1996. Seção I, p. 27833- 27841.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26/06/2014, Seção 1 - Edição Extra.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Versão preliminar). Brasília, DF, 2015.

_____. Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

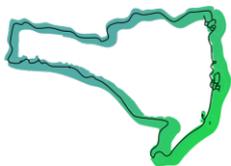
CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** São Paulo: Papirus Editora, 2008.

MENDONÇA, Sandra. **A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos Professores para a Educação Básica/Sandra Mendonça; orientadora, Magaly Mendonça; coorientadora, Leda Scheibe.** - Florianópolis, SC, 2013. 300 p.

OLIVEIRA, N. A. S. DE; ROSA, H. A.; SILVA, D. A. DA. **A História no Currículo Base do Território Catarinense.** Fronteiras: Revista Catarinense de História, n. 34, p. 196–212, dez. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019. **Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum**



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Florianópolis: SED, 2014. 190 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação.** Florianópolis: IOESC, 2001.

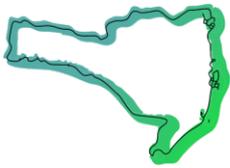
SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas: na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Geografia Física na Educação Básica ou o que ensinar sobre natureza em Geografia.** In MORAIS, E. M. B.; ALVES, A. O.; ASCENÇÃO, V. O. R. (Orgs.). Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia. 1. ed. Goiania: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 13-32.

THIESEN, J. DA S. Vinte Anos de Discussão e Implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41–54, jul. 2007.

THIESEN, J. DAS. **Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores.** Revista Brasileira do Ensino Médio, v.4, p. 4-13, 2021.

TOMAZ, M. H. A Proposta Curricular da Educação Básica e Santa Catarina e suas atualizações: (Re)Significados dos Saberes Docentes. In: Anais do Evento Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação. **Ciências Humanas na Educação Básica e Superior: Currículos, Livros Didáticos E Tecnologias Educacionais.** Anais Eletrônicos do III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, Criciúma: 2018, p. 37-48.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Uma análise do discurso: os primeiros materiais da educação matemática no sistema prisional brasileiro

Dábila Paula Vicente¹

dabila@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense

Vinicius Bertoncini Vicenzi²

viniciusvicenzi@uniplaclages.edu.br

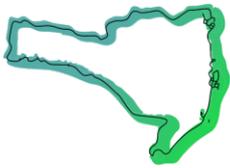
Universidade do Planalto Catarinense

RESUMO. Este resumo expandido tem por objetivo apresentar uma reflexão inicial a respeito das primeiras experiências referentes à inserção da educação matemática no sistema prisional brasileiro, a partir dos materiais de acervo da Cruzada ABC, mais especificamente da Cruzada ABC Fluminense presente no Sistema de Informações do Arquivo Nacional. É parte da investigação de Mestrado em Educação que desenvolvo na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, que visa desenvolver uma análise do discurso sobre o universo de articulação entre a educação matemática e o sistema prisional, buscando pensar a prática do professor de matemática. Trazemos também alguns conceitos de Michel Foucault que é um dos teóricos mais influentes no campo dos estudos culturais e da teoria do discurso. Suas ideias revolucionaram a maneira como entendemos o poder, o conhecimento e a linguagem. Para este recorte de pesquisa fizemos as leituras de matérias apresentados acima para desenvolver uma melhor fundamentação teórica e metodológica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação matemática. Sistema prisional. Cruzada ABC Fluminense. EJA. Manuais didáticos.

ABSTRACT. This expanded summary aims to present an initial reflection on the first experiences regarding the insertion of mathematical education in the Brazilian prison system, based on materials from the Cruzada ABC collection, more specifically from the Cruzada ABC Fluminense present in the Information System of the National Archives. It is part of the Master's in Education research that I am developing at the Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, which aims to develop a discourse analysis about the universe of articulation between mathematical education and the prison system, seeking to think about the practice of mathematics teachers. We also bring some concepts from Michel Foucault, who is one of the most influential theorists in the field of cultural studies and discourse theory. His ideas revolutionized the way we understand power, knowledge and language. For this research section, we read the materials presented above to develop a better theoretical and methodological foundation.

KEY WORDS: Math education. Prison system. ABC Fluminense. Adult and Youth Education. Teaching manuals.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO.

A educação matemática na EJA, em especial a ofertada em espaços de privação de liberdade, traz sempre grandes desafios. Em geral, tende-se a pensar o discurso do ensino matemático dentro de uma perspectiva prioritariamente metodológica (*como ensinar, por que não aprendem, etc.*), não levando em consideração as especificidades do local onde essa prática se dá. Quando muito, busca-se uma articulação com a Educação de Jovens e Adultos de forma genérica, sem pensar no modo como os discursos judiciário/penitenciários e os discursos pedagógicos se relacionam nesse universo. Busca-se aqui, então, privilegiar uma discussão mais abrangente de uma análise do discurso que permita pensar essa relação a partir das construções históricas desses dispositivos discursivos no país e, em especial, em Santa Catarina.

A história das políticas públicas educacionais no sistema prisional é marcada por desafios e transformações ao longo do tempo. Antes do século XIX, a educação nas prisões era praticamente inexistente, e as prisões eram consideradas principalmente locais de proteção e reclusão, com pouca preocupação em relação à reabilitação dos internos. Diferentes sociedades implementaram abordagens diversas em relação à educação de prisioneiros.

Em algumas épocas, a educação era vista como uma forma de resiliência, enquanto em outras, como um meio de reabilitação. Com o tempo, tem-se reconhecido cada vez mais o valor da educação como um elemento-chave para a transformação positiva dos detentos e sua reintegração na sociedade. As reformas educacionais no Brasil durante o período imperial visavam expandir a educação no sistema prisional, proporcionarem oportunidades de ascensão social e corrigir desigualdades sociais por meio do sistema educacional, com o Estado desempenhando um papel fundamental nesse processo.

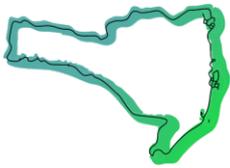
O Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882, representa um marco na evolução das políticas de educação para os detentos na Casa de Correção do Rio de Janeiro:

Art. 281. A instrução escolar é confiada a um preceptor e dada simultaneamente aos presos, reunidos por classes na escola. Art. 282. O ensino compreende: Leitura. Escripção. Arithmetica elementar. Noções rudimentaes de grammatica. Art. 283. A frequencia da aula é obrigatoria para os presos, sem prejuizo da disciplina do estabelecimento, e ficando salvas as dispensas concedidas pelo director. Art. 284. O preceptor póde excluir da aula o preso que proceder de modo inconveniente, communicando ao director para a punição que a falta exigir. Art. 285. O preceptor é ajudado pelo capellão no ensino de moral, religião e regras de civilidade (Brasil, 1882).

No entanto, com o avanço do pensamento humanitário e a compreensão crescente de que a prisão não deveria ser apenas uma expectativa, mas também um lugar de reabilitação, a perspectiva sobre a educação nas prisões mudou.

Como adverte Michel de Certeau (1982, p.15):

Inicialmente a historiografia separa seu presente de um passado. Porém, repete sempre o gesto de dividir. Assim sendo, sua cronologia se compõe de ‘períodos’ [...] entre os quais se indica sempre a decisão de ser outro ou de não ser mais o que havia sido até então [...]. Por sua vez, cada tempo ‘novo’ deu lugar a um discurso que considera ‘morto’ aquilo que o precedeu, recebendo um ‘passado’ já marcado pelas rupturas anteriores. Logo, o corte é o postulado da interpretação (que se constrói a partir de um



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



presente) e seu objeto (as divisões organizam as representações a serem reinterpretadas).

A citação de Michel de Certeau destaca a ideia de que as identidades são construídas através da seleção de materiais e eventos específicos, e essa construção pode gerar "dejetos" ou resíduos, que são elementos que não se encaixam completamente nas representações convencionais. Essas identidades construídas resistem, sobrevivem, perturbam e muitas vezes são difíceis de explicar.

A afirmação de que a educação é um meio de transformação e ressocialização é amplamente aceita em muitos sistemas penitenciários ao redor do mundo. A ideia por trás disso é que proporcionar oportunidades educacionais para os internos pode ajudá-los a adquirir novas habilidades, conhecimentos e perspectivas de vida, o que, por sua vez, pode reduzir a reincidência criminal e promover uma reintegração mais eficaz.

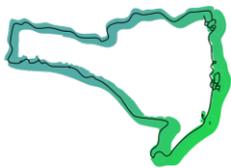
O ensino da matemática em particular pode desempenhar um papel crucial na reintegração social das pessoas privadas de liberdade, pois pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, raciocínio lógico, resolução de problemas e pensamento crítico. Além disso, proporcionar a oportunidade de aprender matemática pode aumentar a auto-estima e a autoconfiança dos educandos, permitindo-lhes vislumbrar novas possibilidades e perspectivas para o futuro. Importante lembrar que cada indivíduo é único e suas necessidades educacionais podem variar. Portanto, oferecer uma variedade de opções educacionais, incluindo a educação matemática, pode ser benéfico para atender às necessidades e interesses diversos dos prisioneiros.

Ubiratan D'Ambrosio (1986), renomado educador e pesquisador brasileiro da área de Educação Matemática afirma que “[...] para cada indivíduo, seu comportamento e seu conhecimento estão em permanente transformação, e se relacionam numa relação que poderíamos dizer de verdadeira simbiose, em total interdependência” (D'Ambrosio, 2012, p. 19). O conhecimento matemático pode ser, assim, uma das maiores manifestações do conhecimento humano. Baseia-se no fato de que a matemática é uma linguagem universal que permite às pessoas compreenderem e lidarem com aspecto do seu cotidiano.

O filósofo Michel Foucault, conhecido por sua análise crítica da construção do conhecimento e do poder, sugere que os discursos sobre um determinado tema nos permitem pensar os modos de subjetivação ali presentes. Nessa análise podemos identificar como são importantes as abordagens que sobre a história do ensino da matemática para compreendermos as práticas atuais no campo da Educação Matemática. Segundo Foucault (2011, p. 12):

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, [...] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A ênfase nos aspectos históricos do ensino da matemática como um conhecimento escolar é uma abordagem que serve para analisar de como esse saber foi ensinado ao longo do tempo e com isso influenciou a formação do sujeito-aluno em diferentes épocas e lugares nos quais estão subjetivados. O desenvolvimento da Educação Matemática torna-se, assim, cada vez mais desafiador referente aos lugares e às vozes que dela são afirmadas. Neste caso o referencial teórico segue as provocações de Michel Foucault sobre os *regimes de verdade* e as *políticas de verdade* (Foucault, 2011).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



De forma geral sabemos que a educação é extremamente reconhecida como uma ferramenta essencial para a transformação e a ressocialização das pessoas privadas de liberdade, contribuindo para uma sociedade mais justa e com menor índice de reincidência criminal. A mobilização das práticas laborais desses alunos, portanto, pode ser uma maneira eficaz de tornar o ensino da Matemática mais significativo para eles, relacionando os conceitos matemáticos com situações do mundo real. Sendo assim, enfatizamos a importância da compreensão e aprimoramento das práticas pedagógicas como ferramentas para promover a inclusão e a emancipação dos sujeitos envolvidos na educação.

A reflexão apresentada por Onofre e Julião (2013) destaca a importância de não considerar a educação escolar apenas como uma instância isolada nas instituições prisionais. Em vez disso, eles argumentam que a educação deve ser integrada de maneira mais abrangente no sistema prisional, tornando-o um espaço educativo em sua totalidade. Isso implica em uma visão mais ampla da educação como parte essencial da reabilitação e da ressocialização dos indivíduos que cumprem penas.

A aprovação das Diretrizes Nacionais consistiu em significativo avanço, alcançado por lutas desde 1980 e que se trata de um marco histórico relevante. Contudo, a garantia de sua implementação é um desafio a ser enfrentado, pois embora sua aprovação possa ser considerada uma decisão política, um passo a mais para estabelecer um novo olhar sobre a educação, faz-se necessário centrar esforços na busca de caminhos para o enfrentamento dessa miopia de que tem se revestido o fenômeno educativo no contexto prisional (Onofre e Julião, 2013, p. 66-67).

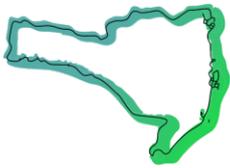
A ideia de uma reforma é para enfatizar que essa transformação não deve se limitar apenas ao currículo educacional dentro das prisões, mas também à própria estrutura física e organização das instituições. Essa reforma pode incluir a criação de espaços dedicados à educação, bibliotecas, salas de aula, laboratórios, entre outros recursos educacionais. Além disso, pode envolver a promoção de um ambiente prisional mais propício ao aprendizado, afastando-se de modelos tradicionais de encarceramento que muitas vezes perpetuam o ciclo de criminalidade.

A abordagem defendida por Onofre e Julião visa a transformação das prisões em ambientes que oferecem oportunidades reais de educação e desenvolvimento pessoal para os alunos. Isso não apenas pode contribuir para a redução da reincidência criminal, mas também para a reintegração dessas pessoas na sociedade como cidadãos mais capacitados e conscientes. Portanto, a perspectiva apresentada destaca a importância de considerar a educação como um elemento central na reforma do sistema prisional.

MATERIAIS E MÉTODOS.

Ao longo dos anos temos trabalhado com “manuais”, “cartilhas”, “livros” estruturados para satisfazer a interpretação e entendimento dos alunos na educação matemática. No sentido de podermos verificar a incidência desses discursos ao longo do tempo, realizamos no início de 2023 uma pesquisa de acervo no Sistema de Informações do Arquivo Nacional, onde encontramos a partir do descritor “lição”, fruto de uma busca mais ampla do projeto de pesquisa do orientador, intitulado “A escola como lugar social – um debate em torno de algumas figuras-problema da educação: lição, tempo escolar, infância e mestre/professor”, o Dossiê do ABC Fluminense + Publicações, do Fundo Paulo de Assis Ribeiro (ARQUIVO NACIONAL. Fundo Paulo de Assis Ribeiro. BR_RJANRIO_S7_CX_180_PT_002_d0001de0001).

Passamos, então, a um primeiro movimento de análise do discurso desse dossiê tendo como referencial o modo como Foucault (2000) compreende o trabalho com os arquivos e, também, a perspectiva que Aquino (2019) propõe para se pensar os contributos dessa metodologia para a pesquisa educacional.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Por arquivo, entendo o conjunto de discursos efetivamente pronunciados: e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos. (Foucault, 2000, p. 145)

A história da educação no Brasil, em grande parte, concentrou-se nas instituições formais de ensino, como escolas e universidades. A EJA, por outro lado, é uma modalidade educacional que frequentemente ocorre fora dessas estruturas tradicionais, o que pode resultar em sua negligência nos estudos históricos.

Os manuais ministrados pelos professores tinham como base desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos através das suas experiências de vida, instigando-os a descobrir o quanto cada conteúdo desenvolvido em sala de aula poderia ter várias outras buscas. O uso de manuais, cartelas e livros estruturados é uma prática comum na educação do sistema EJA de ensino. Os materiais didáticos e métodos de ensino ao longo do tempo podem fornecer importantes dados sobre a história da educação e de como as práticas pedagógicas foram influenciadas por fatores sociais, culturais e políticos.

A Cruzada ABC Fluminense teve como objetivo desenvolver em etapas um projeto educacional no sistema prisional, voltado aos métodos escolares da época, aos quais desenvolvia atividades aos internos de “bom” comportamento, mas que não deixasse a segurança em segundo plano.

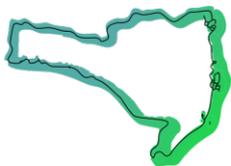
Para Afonso Celso Scocuglia (2003, p.79-80):

Cruzada ABC se mostrou como uma vigorosa evidência ao legado político-pedagógico progressista de esquerda e que nos anos de 1960 foi lançada contra o Sistema Paulo Freire e projetou-se como o braço pedagógico do Estado militar, tornando-se, posteriormente, uma das forças embrionárias da formação do Mobral.

Analisar fontes como documentos oficiais, livros didáticos, revistas, cadernos, etc., envolve a realização de uma operação crítica e sistemática sobre esses materiais, com o objetivo de extrair informações, identificar elementos relevantes e organizar o conhecimento disponível, fazendo-os verdadeiros “monumentos” (Fischer, 2001). É perguntar, também, “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (Fischer, 2001, p. 205).

A abordagem foucaultiana é frequentemente utilizada para analisar diversos aspectos da sociedade, incluindo o ensino da matemática. Ao aplicar essa perspectiva de aulas em um determinado meio podemos padronizar a sociedade disciplinar, buscando normalizar o conhecimento e o comportamento das pessoas. No ensino da matemática, isso pode se manifestar na padronização do currículo, em que os conteúdos são definidos de maneira uniforme para todos os alunos, desenvolvendo um conhecimento matemático “normal”.

A pesquisa documental desempenha um papel fundamental na investigação histórica, pois permite aos pesquisadores acessar e analisar fontes primárias e secundárias relacionadas à educação ao longo do tempo. Destacar os documentos históricos, como registros escolares, planos de ensino, relatórios de instituições educacionais e correspondência oficial, preserva informações valiosas sobre como a Educação do Sistema Prisional com os conteúdos da matemática foram organizados, renovados e evoluiu ao longo dos anos pelo EJA.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS.

Neste documento pudemos visualizar uma série de atividades de ensino de matemática, organizadas na parte que se intitula Anexo 3 (*Material didático*), separados em 6 livros com lições sequenciais. Chamamos atenção o caráter imperativo e prescritivo do material dos professores. Há diversas frases nesse sentido: “Mande abrir...”, “Dite...”, etc. Também se percebe, contudo, uma semelhança quanto aos conteúdos desenvolvidos à época, cujo foco era a aritmética e a geometria, tópicos que continuam a ser desenvolvidos em sala de aula até os dias de hoje.

O material de estudo da Cruzada ABC Fluminense parece ser um reflexo das influências e objetivos da época em que foi criado, especialmente sob o contexto do regime militar recém-instalado. É interessante analisar as informações sobre o material de estudo da Cruzada ABC Fluminense e como ele reflete o contexto da época, o uso da Matemática no cotidiano, traza ênfase dada ao uso da matemática em situações do cotidiano, como comércio, receitas e jornais, sugere a importância atribuída à aplicação dessa prática disciplina na formação dos alunos. Isso pode estar relacionado à necessidade de formar cidadãos que sejam capazes de lidar eficientemente com questões financeiras e de consumo.

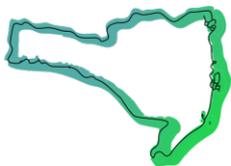
De acordo com Foucault, o "acontecimento não é um segmento de tempo, é o ponto de interseção entre duas durações, duas velocidades"(Foucault, 2011 p. 233). Sendo assim, podemos trazer para a realidade uma série documental de um acontecimento em um contexto de pesquisa ou investigação, demonstrando a importância para nossa realidade. A construção da memória coletiva é um processo que envolve a seleção e preservação de informações, narrativas e materiais que uma sociedade considera valiosos e complexos de serem transmitidos às gerações futuras. Esse processo é influenciado por uma série de fatores, incluindo valores culturais, políticos, sociais e econômicos.

Para a perspectiva foucaultiana, que destaca a importância não apenas da materialidade do arquivo, mas também da função catalogadora e da lógica por trás da seleção de materiais, o arquivo não é apenas um repositório passivo de informações, mas sim um espaço onde as forças componentes e os conflitos que ocorrem na sociedade se manifestam. O arquivo é visto como algo que continua a ecoar e a influência de diversas maneiras, muito além de sua simples existência como documentos arquivados. É descrito como um "murmúrio perpétuo", indicando que ele está sempre ativo e interligado com a vida e a cultura. Essa abordagem foucaultiana traz a importância de compreender os arquivos não apenas como registros estáticos, mas como locais onde o poder, a política e as relações sociais se manifestam e continuam a ser relevantes ao longo do tempo.

As imagens em destaque do material em estudo da Cruzada ABC Fluminense mostram exercícios e lições do cotidiano da época, que reforçavam o uso da matemática em ambientes como o comércio, as receitas, os jornais, etc. Também apresentam discursos da época, como os que reforçam a inserção da educação num ambiente de civismo (*Educação e Civismo*) e de profissionalização (*Natureza e Trabalho*), típicos do regime militar recém-instalado.

O material em destaque demonstra a importância da matemática no contexto do cotidiano da época, enfatizando sua aplicação em áreas como comércio, receitas e jornais. Isso sugere uma ênfase na relevância prática da educação matemática, possivelmente voltada para a preparação de estudantes para o mercado de trabalho, ainda que o mesmo material fosse usado para presos e não-presos.

A ênfase na profissionalização também se alinha com os objetivos do regime militar de preparar os jovens para se tornarem cidadãos produtivos e contribuintes para a economia do país. Isso pode incluir a preparação de alunos para futuras carreiras no setor comercial e industrial. Já a menção à inserção da



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



educação em um ambiente de civismo reflete uma ideologia do regime militar. É comum que regimes autoritários busquem integrar a educação com valores.

O dossiê dispõe, ainda, de um Manual do Professor que apresenta, além da Metodologia, o que chamam de *Notas Subsidiárias* (*informações adicionais para cada lição do aluno e como auxílio ao professor que não tem condições de fazer suas pesquisas sobre cada assunto a ser estudado em aula*) e um *Roteiro* (*plano de aulas para cada dia, que se ajustará também às circunstâncias vividas pelo professor e sua classe*). A inclusão de um Manual do Professor com Metodologia, Notas Subsidiárias e um Roteiro sugere uma abordagem estruturada para o ensino do conteúdo ministrado.

No que diz respeito à metodologia, é interessante observar adjetivos como os que enfatizam seu caráter “moderno”, bem como uma preocupação já presente quanto ao contexto em que o programa se inseria.

Apresenta as técnicas didáticas mais modernas que podem ser aplicadas ao nosso programa embora dentro das restritas possibilidades que se nos oferecem, quais sejam: o tempo — que é limitado pela situação do adulto, o qual só dispõe de horário livre à noite; o professor, que algumas vezes desconhece a metodologia do ensino de adultos; o aluno, que não tem oportunidade de preparar material ilustrativo ou mesmo de estudar bem suas lições fora do horário de aula. (ARQUIVO NACIONAL. Fundo Paulo de Assis Ribeiro. BR_RJANRIO_S7_CX_180_PT_002_d0001de0001, p. 211)

Há, também, uma *Fundamentação do Currículo* bastante detalhada na parte do documento intitulada Anexo 4. O Anexo 5 descreve um descritivo das questões organizacionais quanto ao *Quadro de Pessoal* necessário, restando ao Anexo 6 uma *Pesquisa de Mercado* em que sobressaem as principais demandas de emprego regionais à época, no setor metalúrgico e madeireiro. Há, também, um *Relatório de Atividade* de visitas, reuniões, entrevistas e acompanhamentos detalhados no Anexo 8.

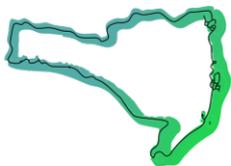
Há, ainda, no Dossiê uma série de outros documentos, dos quais destacamos os materiais de cursos preparatórios dos professores, de encontros entre coordenadores e supervisores, de modo que é possível verificar uma intencionalidade de todo esse programa experimental de levar a cabo uma educação sistemática de jovens e adultos.

A partir dessas informações, é possível inferir que existe uma intenção por trás desse programa experimental de proporcionar uma educação sistemática para jovens e adultos. É comum que programas educacionais tenham objetivos específicos e um planejamento estratégico para alcançá-los. A preparação de professores e a coordenação de atividades entre supervisores e coordenadores são elementos importantes para garantir a eficácia de tais programas.

Destacamos prioritariamente, contudo, para análise de nossa pesquisa os discursos referentes à inserção desse programa no Sistema Penitenciário, chamado à época de *Plano de Preparação Profissional da Penitenciária Estadual “Vieira Ferreira Netto”*. Em sua *Justificativa*, por exemplo, afirma que:

A contenção alcançada por meio da coerção pessoal, sem mais finalidade que a de segurança social, aniquila o homem e elimina não só o sentimento social, como o próprio fato social. Limitado ou impedido em seus movimentos físicos e espirituais o homem, ignora a sociedade e deixa crescer em sua alma atormentada a perigosa disposição psicológica do ressentimento. (ARQUIVO NACIONAL. Fundo Paulo de Assis Ribeiro. BR_RJANRIO_S7_CX_180_PT_002_d0001de0001, p. 480)

Todavia é importante ressaltar os aspectos principais do objetivo desse plano que reforçava uma aliança, que vemos presente até os nossos dias, de um discurso de correção/punitivo e de um discurso de aprendizagem (psicológico).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A comunidade como idéia e como fato, se encontra totalmente ausente das prisões, na sua maioria. Fazer sentir a influência da comunidade ou implantar a sua realidade é um problema que se relaciona ao mesmo tempo com a psicologia individual e com a pedagogia corretiva (ARQUIVO NACIONAL. Fundo Paulo de Assis Ribeiro. BR_RJANRIO_S7_CX_180_PT_002_d0001de0001, p. 480).

O plano busca combinar duas abordagens diferentes para lidar com o comportamento humano. O discurso de correção/punitivo enfoca a responsabilização e as consequências negativas para ações prejudiciais, enquanto o discurso de aprendizagem (psicológico) enfatiza a compreensão do comportamento humano, a identificação das causas subjacentes e o desenvolvimento de estratégias de melhoria.

Na educação, essa abordagem pode ser aplicada ao lidar com estudantes com problemas de comportamento. Em vez de simplesmente aplicar punições, os educadores podem adotar uma abordagem mais abrangente, buscando entender as razões por trás do comportamento problemático e oferecendo apoio emocional e psicológico quando necessário.

A combinação desses discursos pode contribuir para uma abordagem mais sustentável em longo prazo para lidar com questões comportamentais. Em vez de simplesmente reprimir o comportamento problemático, busca-se abordar suas raízes e promover mudanças genuínas.

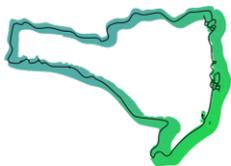
CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As ações que pudemos observar da análise documental da Cruzada ABC Fluminense, que fundamentam, até o momento, nossa pesquisa de arquivo, nos dão subsídios para pensar a educação matemática que desenvolvemos hoje no sistema prisional. No intuito de se pensar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes privados de liberdade podem constatar como a ideia de uma preparação profissional continua a ser central no modo como a sociedade pensa a reinserção desses sujeitos.

Também vemos como os discursos punitivos, morais, se relacionam com os objetivos últimos da educação, didáticos, nesses espaços de cárcere. A investigação da história da educação nos presídios no Brasil é uma empreitada significativa, que pode lançar luz sobre um aspecto importante e muitas vezes negligenciado da educação no país, a contextualização nos presídios brasileiros. Isso pode incluir informações sobre quando e como os primeiros programas educacionais foram implementados nas prisões, bem como as mudanças ao longo do tempo.

A análise documental da Cruzada ABC Fluminense parece oferecer importantes tópicos para compreender a educação dentro do sistema prisional e como ela evoluiu ao longo do tempo. A ideia de preparação profissional para os detentos é uma abordagem que tem sido aplicada em muitos sistemas prisionais. Isso reflete a crença de que oferecer habilidades e treinamento profissional pode ajudar os indivíduos a encontrar empregos após sua liberação, reduzindo assim a reincidência. No entanto, é importante considerar como essa abordagem é inovadora, a qualidade do treinamento oferecido e se as oportunidades de emprego estão realmente disponíveis após o lançamento.

O desenvolvimento das atividades de matemática, portanto, vai muito além da questão de somente “transmitir”, da melhor forma possível, conceitos e teorias. Também não se trata de uma intenção de motivar os indivíduos, procurando entusiasamá-los com os conteúdos a serem aplicados a partir das aulas de matemática. Tampouco, é “apenas” uma questão metodológica. Ensinar matemática não se trata apenas de passar informações, mas também de garantir que os alunos compreendam os conceitos. Isso envolve ajudá-los a fazer conexões entre diferentes tópicos matemáticos e aplicar esses conceitos em



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



situações do mundo real. Portanto, o ensino da matemática envolve uma combinação de transmitir conhecimento, fornecer contexto, desenvolver habilidades críticas e motivar os alunos a se envolverem com o assunto. Isso é fundamental para ajudar os alunos a adquirir uma compreensão sólida e duradoura.

Analisando o documento, apontamos também uma reflexão de como o ensino-aprendizagem da matemática continua sendo aplicado de forma muito semelhante ao longo dos anos. Problematizar, assim, essa educação matemática, suas possibilidades e desafios no Sistema Prisional são o que nos motiva a continuar pesquisando, em outros documentos de arquivo e, também, em materiais mais recentes nos quais os discursos da educação matemática em presídios aparecem. Compará-los, confrontá-los, talvez nos ajude a compreender melhor o que pode hoje uma prática de ensino de matemática nos presídios.

A educação é uma ferramenta poderosa para promover a igualdade de oportunidades e a transformação positiva na vida das pessoas, incluindo aquelas que estão em situação de privação de liberdade. É um direito fundamental e deve ser acessível para todos os cidadãos, estando eles em qualquer situação social.

Numa perspectiva foucaultiana buscamos relatar os controles e conhecimentos na sociedade em uma análise do discurso sobre a educação no sistema prisional Brasileiro. Sua abordagem analítica se baseia em conceitos como disciplina, controle, vigilância e biopolítica. Ao aplicar essa perspectiva à Educação Matemática, trouxemos a compreensão de como o conhecimento matemático é produzido, disseminado e controlado dentro das estruturas educacionais.

A restrição dos valores das pessoas em privação de liberdade é de fato um processo complexo que envolve diversos atores e fatores, e não pode ser atribuída unicamente à escola e ao seu corpo docente. As políticas governamentais desempenham um papel crucial na reabilitação de pessoas em privação de liberdade. Isso inclui a implementação de programas de educação, treinamento profissional, assistência médica, e reabilitação psicossocial.

A educação desempenha um papel importante nesse processo, pois pode ajudar a adquirir habilidades e conhecimentos que são essenciais para a reintegração na sociedade. No entanto, é apenas um aspecto de um esforço mais amplo e coordenado para reestruturar os valores e comportamentos das pessoas em privação de liberdade e ajudá-las a se tornarem cidadãos produtivos e responsáveis após sua liberação.

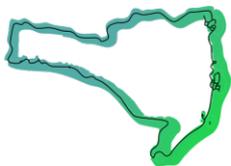
Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: _____. História: a arte de inventar. Bauru, SP: Edusc, 2007, 149-164.

AQUINO, J. G. Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019.

ARQUIVO NACIONAL. Fundo Paulo de Assis Ribeiro. BR_RJANRIO_S7_CX_180_PT_002_d0001de0001.

BRASIL. 1882. Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882. Novo Regulamento para a Casa de Correção da Côrte. Brasília. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoInte-gral.action?id=56312&norma=72163>. Acesso em: 10/09/2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CERTEAU, Michel de. (1982). A escrita da história Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Da realidade à ação: reflexões sobre educação Matemática. 6. ed. Campinas: Summus, 1986.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: Da teoria à Prática. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de pesquisa, v. 114, 197-223, 2001.

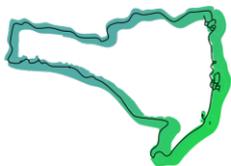
FOUCAULT, Michel. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Foucault, Michel. (2011a). A cena da filosofia. Em M. Foucault. Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina (pp. 222-247). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

ONOFRE, E.M.C.; JULIÃO, E.F. 2013. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. Educação & Realidade, 38(1):51-69.

Scocuglia, A. C. (2003). A educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60. Brasília, DF: Plano Editora.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Pandemia da covid-19, educação e trabalho: em foco as juventudes⁵

Daiane Caetano Costa de Aquino¹

daiannyaquino@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí

Tânia Regina Raitz²

raitztania@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí

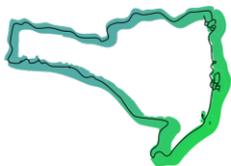
RESUMO. O presente artigo se propõe a refletir sobre a pandemia de Covid-19 e seus impactos na vida dos jovens com relação a aspectos que envolvem educação e trabalho. Trata-se de um ensaio teórico pautado na abordagem qualitativa dos dados levantados durante a pesquisa documental e bibliográfica. As discussões aqui empreendidas englobam documentos públicos e foram fundamentadas em autores que estudam as temáticas juventudes, educação e trabalho, entre os quais destaco: Antunes (2009, 2015, 2019), Frigotto (2013), Pochmann (2000, 2007), Dayrell (2003, 2007), Abramo e Branco (2005), Pais (2009), entre outros. Os achados desse ensaio apontam que os jovens fazem parte da categoria social mais atingida pelas taxas de desocupação não somente em período pandêmico mais em contexto considerados “normais”. Embora o trabalho seja um direito preconizado pela Constituição Federal brasileira muitos jovens sequer conseguem se inserir no mercado de trabalho, e aqueles que obtém sucesso na inserção muitas vezes ocupam vagas informais ou formais, mas de forma precária com salários reduzidos e carga horária elevada. O que influência (in) diretamente na sua relação com educação e pode impossibilitar a continuação da formação acadêmica e/ou qualificação para o mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: pandemia; jovens; educação; trabalho.

ABSTRACT. This article aims to reflect on the Covid-19 pandemic and its impacts on the lives of young people in relation to aspects involving education and work. This is a theoretical essay based on a qualitative approach to the data collected during documentary and bibliographical research. The discussions undertaken here encompass public documents and were based on authors who study the themes of youth, education and work, among which I highlight: Antunes (2009, 2015, 2019), Frigotto (2013), Pochmann (2000, 2007), Dayrell (2003, 2007), Abramo and Branco (2005), Pais (2009), among others. The findings of this essay indicate that young people are part of the social category most affected by unemployment rates, not only during the pandemic period but also in contexts considered “normal”. Although work is a right advocated by the Brazilian Federal Constitution, many young people are not even able to enter the job market, and those who are successful in insertion often occupy informal or formal positions, but in a precarious way with reduced salaries and high workload. This directly influences your relationship with education and may make it impossible to continue academic training and/or qualify for the job market

KEY WORDS: pandemic; young people; education; work.

⁵ Esse ensaio teórico faz parte de uma pesquisa de doutorado que se encontra em andamento.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO

Partimos da compreensão da condição juvenil como uma etapa da vida marcada por heterogeneidade e que vivencia diversos processos de transição, bem como experiências relacionadas a educação, ao trabalho, a estrutura e vida familiar, entre tantas outras. Nos propomos neste ensaio teórico a refletir sobre a pandemia da Covid-19 e seus impactos na vida dos jovens, como foco nas questões que envolvem educação e trabalho, categorias que desde muito cedo, com maior ou menor intensidade, fazem parte da vida dos jovens.

Numa sociedade como a nossa que possui expressivas desigualdades sociais, o acesso/permanência no processo de escolarização e formação acadêmica se torna um grande desafio e a inserção precoce no mercado de trabalho uma realidade. Desta forma, há necessidade que o Estado mantenha, elabore e implemente políticas públicas que tenham como prioridade atender de forma satisfatória as demandas por educação e trabalho dos jovens brasileiros. Sobretudo num cenário atípico como a pandemia da Covid-19 que vivenciamos e que trouxe o agravamento das mazelas sociais.

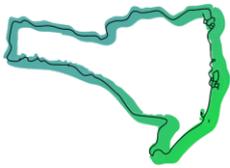
Com intuito de perpassar pelo contexto da pandemia e as relações estabelecidas na tríade juventude, educação e trabalho, discorreremos nesse ensaio sobre a pandemia da doença Covid-19 as categorias educação e trabalho na vida dos jovens, e ainda abordaremos o papel das políticas públicas voltadas a educação e ao trabalho no que tange às demandas das juventudes(s).

Sabemos que a circulação do novo coronavírus SARS-Cov-2 em Wuhan foi confirmada no dia 20 de janeiro de 2020 e no dia 30 do mesmo mês a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a epidemia. A disseminação geográfica veloz apresentada pelo coronavírus levou em 11 de março de 2020 a OMS a tratar a contaminação pela doença Covid-19 como uma pandemia (OMS, 2020). O Brasil teve os primeiros registros de casos em investigação da doença Covid-19 em 7 de fevereiro. Após decretar a pandemia da Covid-19 (nome dado a doença gerada pelo SARS-Cov-2) a OMS recomendou entre diversas outras medidas que fosse realizado o distanciamento social e que os países se preparassem para prevenir e conter a transmissão do vírus dentro de seu território.

A pandemia que enfrentamos desde então, entrou de forma abrupta em nossas vidas e nos forçou a enxergar e a viver de forma diferente, exigindo que nossa capacidade de adaptação fosse colocada em prova quase que diariamente. O distanciamento social, principal medida de prevenção tomada pelas nações do mundo, inclusive pelo Brasil, impactou muito em várias categorias que fazem parte do nosso cotidiano, entre as quais por critério de impacto e interesse de pesquisa destacamos: a educação e o trabalho.

A paralisação de atividades tidas como não essenciais refletiu muito no comportamento das pessoas e tarefas simples como por exemplo ir ao supermercado, se tornou uma situação de risco. Em 2020 o trabalho presencial foi em grande escala substituído pelo *home office* e as aulas presenciais na educação básica e superior foram convertidas em ensino remoto. Grande parte da classe trabalhadora que iniciou a pandemia em *home office* teve que retornar ao trabalho, ainda, nos primeiros meses de 2020, tomando as medidas de segurança, mas mesmo correndo um sério risco de contaminação devido aos altos índices de pessoas infectadas com a Covid-19. Já as atividades presenciais na área da educação estão foram retomadas gradativamente desde o último bimestre de 2020.

Embora a humanidade atualmente dispor de avanços científicos significativos e de recursos tecnológicos bem avançados, os protocolos iniciais adotados pelos países para evitar a disseminação da Covid-19 foram pautados em dispositivos conhecidos de longa data: a quarentena, o fechamento das fronteiras, entre os Estados-nações, e internamente o isolamento social. Outra medida tomada foi o uso de máscara,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



que atua como uma barreira física para ajudar a impedir que o vírus se propague por meio das gotículas expelidas durante a fala, tosse ou espirros, sintomas bem comuns nas pandemias de doenças respiratórias infecciosas.

Neste contexto de incertezas e em meio as descobertas de novos protocolos de tratamentos que se mostraram eficazes ou não, à medida que a doença ia se espalhando, fomos forçados a mudar nossa rotina incluindo a forma de interação social, que antes acontecia acalorada com proximidade física e passou a ocorrer de forma distanciada em muitas situações apenas virtualmente.

Pandemias similares com a que vivenciamos atualmente⁶, que envolvem as síndromes respiratórias ocorreram ao longo da história, nesse século em anteriores e mesmo que em épocas distintas, seus impactos ocasionam rupturas no tecido social, influenciando no modo de agir das pessoas e causando transformação nas estruturas sociais que sustentam a sociedade, como exemplos: a família, os direitos constitucionais, a religião, a educação, a economia, o trabalho etc.

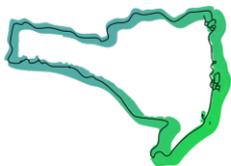
Neste ensaio nos propusermos a pensar sobre uma categoria social específica: as juventudes(s) e os impactos sofridos por elas durante a pandemia, nas questões que envolvem educação e trabalho. Sendo que a relações entre juventude, educação e trabalho são complexas e no mundo contemporâneo cada vez mais têm se apresentado de maneira entrelaçada.

Iniciando as discussões sobre a definição de adolescentes/jovens sob a perspectiva legal, no Brasil temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece como adolescentes pessoas entre 12 e 18 anos (BRASIL, 1990), enquanto o Estatuto da Juventude, estabelece como jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013). Para fins de pesquisas que visam acompanhar o desenvolvimento socioeconômico do país, como as que são realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é considerado como sendo jovem indivíduos que têm entre 15 e 24 anos. A Organização das Nações Unidas (ONU), corrobora com essa demarcação utilizada pelo IBGE, ao considerar em seus documentos e discussões, como jovens pessoas que estão dentro dessa faixa etária que compreende dos 15 aos 24 anos de idade. O que se percebe é que mesmo não levando em consideração outros fatores e estando apenas baseado num viés etário, já não há unicidade sobre a definição do indivíduo como ser adolescente ou jovem.

Embora que o recorte etário, fechado e determinista, seja aceitável para fins de levantamento de informações estatísticas, elaboração de políticas públicas, definição de deveres e defesa dos direitos estabelecidos a esta parcela da sociedade, nos propusemos a olhar as juventude(s) sobre a ótica da perspectiva histórico-sociocultural. Nessa concepção, juventude(s) é uma categoria denominada para além de visões reducionistas que a definem apenas pelo caráter etário ou biologizante. É tratada como uma categoria social heterogênea, constituída de acordo com o contexto social e histórico, uma etapa específica do desenvolvimento humano, cultural e social dos indivíduos, e não apenas uma passagem da infância para a vida adulta (ARRIÈS 1981, PERALVA, 1997).

Cabe salientar que as juventude(s), que por diversas características, deve ser vista no plural, como categoria social possui suas especificidades e estas são influenciadas diretamente pelo contexto que está inserida, onde [...] “se situa, biológica e culturalmente, em uma íntima relação com o tempo[...]” (MELUCCI, p.7, 1997), portanto, não existe uma única forma de definir ou caracterizar a juventude, pois existem aspectos específicos e individuais relacionados ao mesmo contexto, uma vez que a

⁶ Consideramos a Pandemia da doença Covid-19 algo bastante atual. Haja visto que foi somente em maio deste ano (2023), que foi decretado pela da Organização Mundial da Saúde (OMS) o fim da COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



identidade juvenil é tecida de acordo as modificações sociais, culturais, históricas, econômicas, políticas, entre outros fatores inerentes aos mencionados. Portanto, não temos em determinada época e contexto apenas uma juventude, mas temos juventudes no plural, por serem referências múltiplas da sociedade e pelo fato de cada um experienciar da sua própria maneira o que é ser jovem (ABRAMO; BRANCO, 2005; DAYRELL, 2003, 2007; PAIS 2009).

As metamorfoses que ocorrem no mundo do trabalho e na “crise estrutural de desemprego” que estamos enfrentando (ANTUNES, 2009, 2015; FRIGOTTO, 2013) acabam tendo um impacto maior sobre os jovens, principalmente os pertencentes as camadas populares que travam diariamente, segundo Pochmann (2000), “a batalha pelo primeiro emprego”. Perpassam sobre exigências, muitas vezes, impossíveis de serem cumpridas por eles, uma vez que muitos estão à procura da sua primeira atividade produtiva remunerada, seu primeiro emprego e não possuem a experiência requisitada por grande parte dos empregadores. Assim, muitas vezes acabam se sujeitando a empregos precarizados, informais e insalubres. E ainda entre os jovens que conseguem se inserir no mercado de trabalho, grande parte encontra outros desafios a serem enfrentados, entre eles, conciliar educação e trabalho.

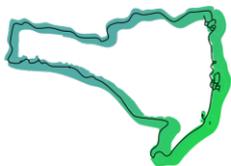
Os jovens que já sofriam com o desemprego e enfrentavam diversas dificuldades para se inserir no mercado de trabalho antes mesmo da pandemia, passam a ser ainda mais afetados pela escassez de vagas no mercado de trabalho, uma vez que muitos dos trabalhadores inseridos tiveram sua jornada de trabalho ampliada e o salário reduzido, acentuando os nuances da precarização do mercado de trabalho que já vem ocorrendo há décadas.

É válido ressaltar que a pandemia não criou, ela simplesmente “desnudou” a exploração do trabalho, a exclusão de direitos, o subemprego, a informalidade e a intermitência que já vem ocorrendo há algumas décadas no mundo do trabalho, mas precisamente no século XXI como reflexos acentuados da consolidação do neoliberalismo e da ausência de regulação efetiva de estado nas transações capitalistas (ANTUNES, 2019). Nesse ínterim, infelizmente, a tendência é a oferta de empregos cada vez mais precários, com jornadas de trabalhos ampliadas, salários menores e uma competição cada vez mais crescente.

É possível inferir que no Brasil a Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017 consolidou a reforma das Leis do Trabalho (CLT) legitimou a exploração dos trabalhadores, fortalecendo o trabalho precário na era da “uberização” das atividades laborais, conceito que se refere aos trabalhadores que vendem sua força de trabalho sem um vínculo empregatício sólido, que lhes permita acessar direitos trabalhistas, colocando-os na simples condição de prestadores de serviços. E como consequência dessa legitimação temos um mercado de trabalho que beneficia o empregador e negligencia o empregado, servindo vorazmente a lógica de acumulação do capital e a manutenção da centralização das riquezas nas mãos de poucos (ANTUNES, 2019).

A ausência de atuação do MEC durante a pandemia, a falta de um plano de apoio as atividades educacionais ofertadas pelas escolas e instituições de ensino superior do país, refletiram diretamente nas taxas de frequência em todas as etapas de ensino, conforme apontou os dados da PNAD Covid-19, em novembro de 2020, conforme a pesquisa apenas 60% da população com idade entre 6 e 29 anos de idade frequentava a escola ou universidade. Sendo que os indivíduos que tinham 17 a 29 anos de idade representavam apenas 31,5% dos indivíduos dentro dessa faixa etária que deviam estar frequentando o ensino médio ou superior (IBGE, 2020).

Por conta desse cenário atual, além de desestimulados a dar continuidade a sua formação, diante das dificuldades financeiras apresentadas por grande parcela das famílias das classes populares, não é raro que os jovens abandonem os estudos para ajudar com a renda familiar, mesmo que isso signifique se



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



submeter ao trabalho informal. Situação bem preocupante, pois embora não haja uma linha linear entre formação/capacitação e inserção profissional, não se qualificar torna ainda mais improvável conseguir uma atividade laboral, que além de gerar uma renda possibilite também crescimento, satisfação e realização pessoal (ALBORNOZ, 2008).

A inserção profissional pode ser caracterizada por elementos diversos, que giram em torno das expectativas, razões e oportunidades, portanto não se trata de um processo vivenciado da mesma maneira por todos os jovens, mesmo que sejam pertencentes a mesma sociedade, período histórico, gênero e contexto, cada um associa o ingresso no mercado de trabalho da própria sua maneira (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p.130). Deste modo, a inserção no mercado de trabalho é um desafio comumente enfrentado pelos jovens, mesmo quando os indicadores econômicos demonstram bons desempenhos eles travam uma verdadeira batalha em busca por emprego. A situação ainda piora quando as atividades econômicas que regem o mercado de trabalho passam por períodos turbulentos, fazendo com que a categoria juvenil seja atingida de forma acentuada, seja no movimento de inserção laboral ou na manutenção da vaga de emprego já conquistada.

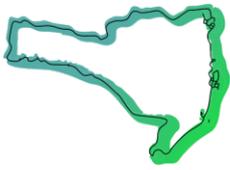
A crise político-econômica como a que vivenciamos, iniciada em meados de 2014 que perdurou com veemência nos anos de 2015 e 2016 e que começou a demonstrar mudanças positivas a passos lentos nos anos posteriores interferiu diretamente em vários aspectos relacionados a economia, entre os quais destaque: elevação dos índices de inflação, aumento das desigualdades econômicas, crescimento relevantes das taxas de desemprego, entre outras (IPEA, 2020).

Em 2019 o país ainda estava tentando se recuperar da crise, oscilando entre trimestres de pequenos crescimentos econômicos e outros de retração. Para piorar a situação em março de 2020 fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19.

Em poucos meses entramos no que os especialistas em economia chamam de recessão técnica, que de forma resumida significa apresentar por dois trimestres consecutivos desaceleração na economia. Como apontam diversas pesquisas realizadas por estudiosos da categoria juventudes e instituições como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o IBGE, em contextos recessivos como o que entramos novamente em 2020 (em parte por conta da Covid-19) o mercado de trabalho inclina-se a desempregar ou manter desempregado em maior escala as pessoas jovens se comparadas as pessoas adultas.

Essa afirmação pode ser comprovada com base no relatório mensal da PNAD Covid-19 de novembro de 2020, que apontou que as maiores taxas de desocupação, cerca de 24, 2% compreendeu os indivíduos entre 14 a 29 anos de idade (PNAD COVID-19, 2020). Como já mencionado com bases nos dados da Covid-19 e inúmeras pesquisas que compreendem a categoria juventude, podemos afirmar que os jovens acabam sofrendo muito mais com as oscilações do mercado de trabalho. E a relação estabelecida entre os jovens com o mercado de trabalho por sua vez reflete de forma direta ou indireta no seu vínculo com a educação. Para pensar sobre essas relações é relevante explorar o papel das políticas públicas educacionais e das políticas públicas que visam a geração de emprego e renda, no tocante ao seu papel na minimização ou resolução das principais problemáticas que envolvem as demandas de educação e trabalho na vida da população jovem, que como já vimos na seção anterior têm sido extremamente evidenciadas durante essa pandemia.

Entendemos como política pública ações que são desenvolvidas nos formatos de programas, atividades e normas que são elaboradas pelo governo em esfera municipal, estadual, ou federal, com o intuito de assegurar os direitos da população e suprir determinada demanda social que se apresente. Apesar dessa definição tão objetiva e serena, na prática sabemos que uma política pública não surge de forma simples e totalmente pacífica, muitas das políticas públicas em vigor foram criadas a partir da pressão da sociedade civil e do terceiro setor, por meio da atuação de movimentos que lutam pelo reconhecimento



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



de seus direitos enquanto cidadãos. É um campo bastante complexo, em que ocorre jogo de forças, conflitos, disputas envolvendo diversos interesses de grupos econômicos e políticos.

Mediante essa compreensão de que política pública envolve ações do governo ou a decisão de se omitir diante de uma determinada demanda social, vale destacar que categorias tão complexas como educação e trabalho são muito abrangentes, então focamos aqui nesse ensaio as políticas públicas educacionais voltadas ao aspecto escolar e as do trabalho na questão de repasse de renda ou bolsas que contribuam para que os jovens permaneçam na escola e/ou que também tenham possibilidade de acessar e permanecer no ensino superior.

O que vivemos atualmente é uma quantidade ínfima de políticas públicas redistributivas que sirvam de suporte para que os jovens oriundos da classe popular possam dar continuidade a sua formação, sem ter de abandonar os estudos (quer seja na educação básica ou superior) para lançar-se no mercado de trabalho, de acordo com Azevedo (2003, p.38) esse tipo de política é caracterizada pela redistribuição de “[...] renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos [...]”. A grosso modo, dois exemplos bem conhecidos desse tipo de política pública são os programas: Bolsa Família que compreende crianças de 0 (zero) até 17 anos de idade e para os que estão ou almejam entrar na educação superior temos o Universidade para Todos - PROUNI.

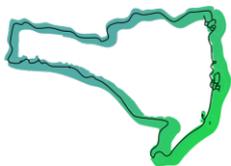
No campo das políticas públicas relacionadas ao trabalho destacamos a Lei nº 10.097 sancionada em 19 de dezembro de 2000, chamada de Lei da Aprendizagem, que alterou a dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e que permitiu as empresas contratarem na condição de aprendiz, indivíduos entre 14 e 18 anos de idade.

Essa política de aprendizagem contribui para que os jovens das classes populares consigam seu primeiro emprego, mesmo sem possuir experiência, requisito muito presente nos critérios para contratação atual e que acabam desmotivando muitos jovens que buscam pelo seu espaço no mercado de trabalho. Claro que também acaba beneficiando as empresas que acabam tendo a possibilidade de formar seus funcionários de acordo com as suas demandas.

Na condição de aprendiz o jovem terá uma renda, uma jornada de trabalho menor que lhe permitirá de certa forma conciliar educação e trabalho, além de ser amparado por questões legais que legislam sobre esse tipo de vínculo empregatício. Essa Lei colabora também para que os jovens, possam ter seu primeiro emprego, adquirir experiência e qualificação profissional, porém não existem vagas suficientes nas empresas para empregar todos os jovens pertencentes a grupos de maior vulnerabilidade social e programas como esse necessitam ser ampliados, uma vez que esse tipo de política que gera emprego e renda pode contribuir para que o jovem não abandone seus estudos para se inserir de qualquer maneira no mercado de trabalho.

Em dezembro de 2007 a Lei nº 10.097 foi alterada e passou a prever que jovens de 14 a 24 anos poderiam ingressar no mercado de trabalho na condição de aprendizes e que a instituição contratante deverá fornecer formação profissional teórica e prática bem como assegurar os direitos trabalhistas (POCHMANN, 2007). Essas colocações a respeito desses exemplos de políticas públicas foram feitas para reforçar a necessidade e a urgência de elaboração e implementação de novas políticas bem como a intensificação das ações das que já existem em prol das demandas sociais das juventudes por educação e trabalho, principalmente diante do cenário cruel de abandono escolar e desemprego intensificado pela pandemia de Covid-19.

Conforme apontou o diretor geral da OIT, Guy Ryder “a pandemia está infligindo vários choques aos jovens. Ela não só destrói seus empregos e suas perspectivas profissionais, mas também compromete



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



sua educação e seu treinamento e tem repercussões graves sobre o seu bem-estar mental” (OIT, 2020). A OIT já nos primeiros meses de pandemia em 2020 sinalizou que a crise econômica provavelmente iria atingir de forma mais crítica os jovens, fato que pôde ser comprovado pelos dados de desemprego levantados pela PNAD Covid-19, bem como os baixos índices de jovens com idade entre 17 e 29 anos que deveriam estar frequentando o ensino médio e o ensino superior, mas não estão.

Posto isso também é válido frisar que os problemas relacionados ao trabalho e a educação que assolam as juventudes (de forma mais aparente atualmente durante a pandemia), a longo prazo não afetarão somente a juventude, isso irá refletir na sociedade de um modo geral, gerando outras demandas sociais. Após termos exposto de forma otimizada informações pertinentes a respeito da pandemia da Covid-19, as juventudes, a educação e o trabalho, na seção a seguir constam os materiais e método utilizado para elaborar esse ensaio teórico.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia empregada na realização desse recorte de tese envolveu a pesquisa bibliográfica. Esse ensaio é fragmento de uma tese de doutorado em andamento, portanto, compõe um dos capítulos teóricos. A metodologia empregada na realização desse recorte de tese envolveu a pesquisa documental e bibliográfica dentro de uma abordagem qualitativa. pois acreditamos que essa abordagem permite ao pesquisador explorar de forma mais eficiente o seu objeto de estudo.

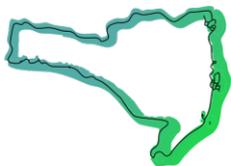
A pesquisa bibliográfica é capaz de fazer com que o pesquisador tenha acesso ao que já foi produzido a respeito do tema no qual pretende se debruçar e de fato possibilita uma cobertura bem mais abrangente (GIL, 2002), além de contribuir de forma efetiva para o aprofundamento teórico que embasará a pesquisa. Já a pesquisa documental fornece os dados no formato “bruto” exigindo que o pesquisador faça suas próprias análises e verificações em busca da compreensão do seu significado e de suas finalidades (CALADO; FERREIRA, 2004, p.3).

As discussões aqui empreendidas foram fundamentadas em autores que estudam as temáticas juventudes, educação e trabalho, entre os quais destacamos: Arriès (1981), Peralva (1997), Antunes (2009, 2015, 2019), Dayrell (2003, 2007), Abramo e Branco (2005), Frigotto (2013), Melucci (1997), Pais (2009), Pochmann (2000) entre outros. Todos os dados que constam são frutos de documentos de acesso público e sites institucionais devidamente referenciados.

RESULTADOS

Os achados desse ensaio apontam que os jovens fazem parte da categoria social mais atingida pelas taxas de desocupação não somente em período pandêmico, mas em contextos considerados “normais”. Embora o trabalho seja um direito preconizado pela Constituição Federal brasileira muitos jovens sequer conseguem se inserir no mercado de trabalho, e aqueles que obtêm sucesso na inserção, muitas vezes, ocupam vagas informais ou formais, entretanto, de forma precária com salários reduzidos e carga horária elevada.

O que influência (in) diretamente na sua relação com educação e pode impossibilitar a continuação da formação acadêmica e/ou qualificação para o mercado de trabalho. No que se refere a um dos primeiros obstáculos para a inserção profissional é ter pouca experiência formal, muitas vezes a universidade ou o Ensino Médio são insuficientes quando o assunto é emprego, uma vez que para aqueles que nunca trabalharam o primeiro emprego parece as vezes estar distante, já que a lista de exigências das empresas é cada vez maior e mais rígida.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Já para que já trabalharam alguma vez, a situação parece ser um pouco melhor, porque se apresentam com um pouco mais de experiência. Todavia, pouco tempo de trabalho ainda não é o suficiente para construir a experiência que as vagas pedem. Conforme pesquisas sobre o assunto, ainda, com pouco ou nada de tempo de mercado, os jovens no momento do primeiro emprego ou a busca por ele, não possuem autoconhecimento necessário para mobilizar seus saberes e entender suas habilidades, para que possam conseguir uma vaga de forma mais tranquila.

O cenário que estamos observando de novas formas de ocupação e diferentes maneiras de vivenciar o trabalho se espelham num contexto de rápidas mudanças para a juventude brasileira, dificultando os processos de inserção profissional. Quando consideramos as análises sobre a escolha e inserção profissional dos jovens brasileiros, avaliando os desafios e as possibilidades de inserção laboral a partir das articulações entre trabalho e educação, uma vez que ao escolher um curso de graduação os alunos procuram aperfeiçoar seus conhecimentos, visando formação e inserção no mercado de trabalho.

O jovem quando ingressa num curso universitário, normalmente, tem muita expectativa em sair qualificado, assumir uma profissão e obter êxito. Entretanto, nem sempre é assim que ocorre, por isso o dilema da inserção profissional tem se tornado um tema extremamente complexo e recorrente, uma vez que com o contexto da pandemia da covid19 as dificuldades enfrentadas pelos jovens universitários só aumentaram como já assinalamos.

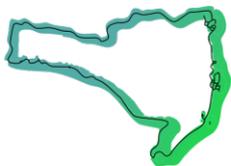
Neste quesito, as instituições de ensino têm a atribuição ou a responsabilidade de orientar os estudantes para que consigam fazê-lo de forma mais assertiva, inclusive sobre a escolha acertada dos cursos e especialmente contribuir para sua inserção profissional. E, se possível, ofertar disciplinas ou momentos nos quais eles possam construir mapas ou inventários no desenvolvimento da carreira durante o curso no sentido de diminuir as dificuldades de inserção e dos problemas que surgem na área de atuação após estarem formados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aqui nesse ponto lembrar o que já foi enfatizado no texto anteriormente, que já no início do século XXI uma nova crise do capitalismo começou a despontar e que a consolidação do sistema neoliberal, que é caracterizado pela redução de atuação do Estado nas questões que envolvem o bem-estar social e a mínima intervenção no mercado, somente acentuou a redução da oferta de políticas públicas sociais.

Entre as políticas públicas sociais que foram “esquecidas” na doutrina neoliberal, podemos destacar aqui as políticas públicas educacionais, as relacionadas ao emprego, trabalho e renda. Diante desse contexto, tanto a educação quanto o trabalho vêm sofrendo retrocessos catastróficos gerados pelo neoliberalismo e atuação desregulada do mercado capitalista. É importante destacar isso, para não cair na ingenuidade de culpar a pandemia por todas as desigualdades econômicas, sociais, educacionais etc., que estamos vivenciando, pois estas não foram criadas pela pandemia, foram somente agravadas.

Certamente esse ensaio teórico promoveu as reflexões as quais se propôs a fazer, observamos o contexto que estamos atravessando como um momento tempestuoso, porém muito desvelador, propício a gerar inquietações na sociedade de um modo geral e quem sabe servir como um ponto de partida para novas possibilidades. Desta maneira, gerando mais mobilizações da sociedade civil na cobrança do Estado em prol das demandas sociais que não estavam sendo atendidas e que foram, então, descortinadas pela pandemia da doença Covid-19.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Referências

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto da Cidadania, 2005. p. 149-174.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. Proletariado digital, serviços e valor. In: **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 19 de out. 2020

_____. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 150, p. 1-4, 6 ago. 2013.

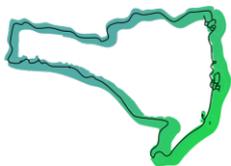
CORSEUIL Carlos Henrique; FRANCA Máira. Inserção dos jovens no mercado de trabalho em tempos de crise. In: **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**. Brasília: Ipea: Ministério do Trabalho, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=362. Acesso: 09 jun., 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios – PNAD COVID-19**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101778>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CALADO, S.dos S; FERREIRA, S.C dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Acesso em: 9 de jun. 2021. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31. n. 2. p. 389-404, maio/ago. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 4ª edição.

LANA, Raquel Martins; et al, 2020. Emergência do novo coronavírus (SARS-Cov-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**. 36(3):e00019620, 2020.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 5-14, maio/ago. 1997, n. 6, set./dez. 1997.

OIT. ILO Org: Proteger as(os) trabalhadoras(es) no local de trabalho. Abr.2020. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_741875/lang--pt/index.htm. Acesso em: 9 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Centro Regional de Informação para Europa Ocidental**. Disponível em: <https://unric.org/pt/juventude/>. Acesso em: 09 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa – Covid-19** (doença causada pelo novo coronavírus), 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 7 jun. 2021

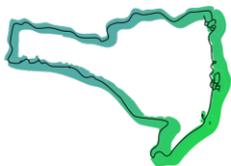
PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-24, maio/ago. 1997, set./dez. 1997.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego**: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

_____. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil**: um balanço dos últimos 10 anos. São Paulo, 2007

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, jan./mar. p.124-135, 2012.

AGRADECIMENTOS: agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela Bolsa concedida a autora desse produção.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Gestão escolar: um estudo da implementação da gestão democrática na rede estadual em Macapá estado do Amapá

Edna Maria Palmerin Ferreira⁷

edna_palmerin@hotmail.com

UNIVALI

Naiara Gracia Tibola⁸

profa.naiara@uniplaclages.edu.br

UNIPLAC

RESUMO. A pesquisa tem por objetivo analisar a implementação da gestão democrática no contexto escolar estadual em Macapá no estado do Amapá. Ao abordar Gestão Democrática ampara-se nas políticas públicas educacionais e legislações como, Constituição Federal 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB -9.394/1996, o Plano Nacional de Educação Lei 13.005/2014, a Lei 1.503/2010 do Estado do Amapá que trata da implementação da gestão Democrática. A base teórica para o desenvolvido da pesquisa está em Paro (2007, 2009), Luck (2008,2009), Libânio (2004,2008), Navarro (2004). A investigação pautou-se metodologicamente na abordagem qualitativa, e utiliza do método de análise documental. Os resultados mostram que a perspectiva de gestão democrática utilizada no Estado do Amapá está com sua implementação tímida e vagarosa e se faz necessária revistar a legislação para continuidade do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Políticas Públicas Educacionais. Educação.

ABSTRACT. The research aims to analyze the implementation of democratic management in the state school context in Macapá in the state of Amapá. The approach to democratic management is based on public educational policies and legislation such as the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Basis Law - LDB - 9.394/1996, the National Education Plan Law 13.005/2014, Law 1.503/2010 of the State of Amapá, which deals with the implementation of democratic management. The theoretical basis for the research was Paro (2007, 2009), Luck (2008, 2009), Libânio (2004, 2008) and Navarro (2004). The research was methodologically based on a qualitative approach, using the method of document analysis. The results show that the perspective of democratic management used in the state of Amapá is being implemented timidly and slowly, and that it is necessary to review the legislation in order to continue the process.

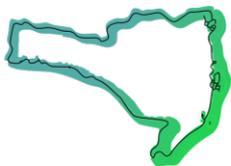
KEY WORDS: Democratic management. Public educational policies. Education.

INTRODUÇÃO.

Esta é uma pesquisa que se insere na temática da gestão educacional, gestão democrática no Brasil, mas especificamente sua implementação na rede Estadual do Amapá. Abordar-se-á conceitos de competência haja vista que o objetivo deste trabalho nos remete a descrever algumas definições da palavra competência.

⁷ Mestra em educação - PPGE UNIVALI. Docente da rede estadual do Estado do Amapá.

⁸ Líder do Grupo de Pesquisa GPEFOR. Professora e Pesquisadora no PPGE UNIPLAC.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



De acordo com o dicionário de língua portuguesa palavra em ação competência é aptidão, capacitação, alçada, autoridade, jurisdição. Competência como fonte de valor para o indivíduo, conhecimentos, habilidades e atitudes, socialmente agregam valores, saber agir, mobilizar, transferir aprender, se engajar, ter visão estratégica, assumir responsabilidade.

O conceito de competência se amplia de acordo com as mudanças nas relações econômicas e na velocidade das mudanças nas áreas tecnológicas. Enquanto na década de 1960 e 1970, as competências e o desempenho dos docentes eram avaliados sob o ponto de vista comportamental, pois a experiência a formação profissional e a personalidade apresentavam dificuldades na objetivação, neste momento prevalecia o domínio da pedagogia tecnicista na lógica tradicional de transmissão assimilação de conteúdo (Dias; Lopes 2003).

Dentro deste campo vem se constituindo um cenário marcadamente orientado pela economia baseada no conhecimento, pelas tecnologias de informação, intensa dinâmica social na interconectividade, com desafios e novas demandas em todos os campos com a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente (Luck, 2009; Senhoras e Paz, 2018).

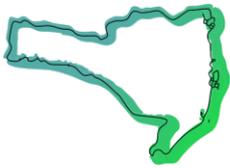
A perspectiva democrática exige novas relações de poder e de participação. As atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação, assim como a valorização das relações humanas, mobilizando a dimensão pedagógica como atividade-fim da própria gestão escolar, passaram a gerir o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro. Desta maneira, existe uma mudança na concepção de organização da escola, na qual a comunidade passa a ter papel importante no contexto da gestão escolar (Paro, 2009; Luck 2008,2009).

A gestão democrática como mecanismo de gestão educacional, vem se consolidando de maneira tímida no estado do Amapá, tendo em vista já ter documentos de sustentação desde 2010 com a aprovação da Lei 1503/2010 que dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática Escolar nas unidades escolares do sistema estadual de ensino no estado do Amapá, apresentado como processo que contribui na melhoria da qualidade de ensino.

No Estado do Amapá em 09 de julho de 2010, foi promulgada a Lei 1503/2010 que trata da Implantação da Gestão Democrática Escolar na rede Estadual do Amapá, constituída de 67 Artigos. Um projeto piloto foi realizado em 5 (cinco) escolas no ano de 2014 para eleição da equipe gestora que é composta por: Diretor, Diretor Adjunto e Secretário Escolar.

As escolas participantes atendiam os critérios estabelecidos no projeto e na Lei referindo-se a: criação do Conselho Escolar, participação no curso de Formação para Gestores Escolares ofertado pelo Recurso Humano- RH da Secretaria de Estado da Educação com 100% de aproveitamento, apresentação de um projeto ao final do curso pelo candidato com metas a serem cumpridas durante os três anos de vigência na gestão. Para concorrer a vaga, o candidato deve ser efetivo na rede estadual no campo administrativo ou pedagógico.

Diante do exposto o objetivo da pesquisa é analisar os documentos que abordam o princípio da gestão democrática e suas competências na Rede Estadual de Macapá – AP. O novo modelo de gestão, propõe que para avançar nas mudanças da escola deve-se procurar a relação entre todas as dimensões, sejam administrativas, estruturais, pedagógicas e curriculares, envolvendo não apenas a equipe gestora, mais também os professores (as), alunos (as), pais, funcionários da escola em redes de cooperação para identificar, analisar e propor soluções para os desafios da escola.

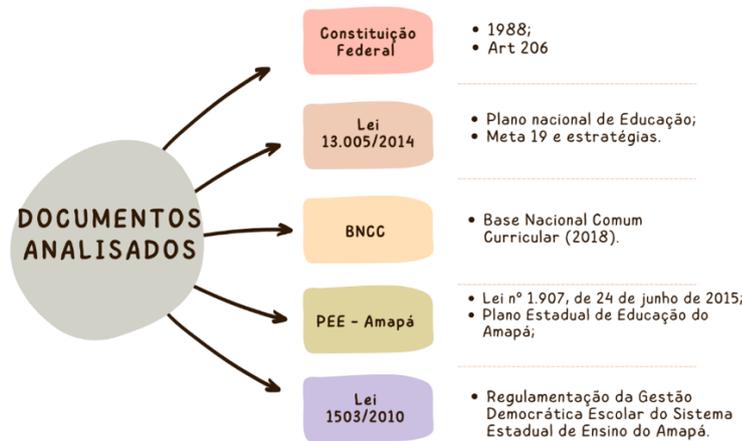


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MATERIAIS E MÉTODOS.

Figura 1 Documentos referentes a gestão democrática



Fonte:

Elaborado pela pesquisadora (2023).

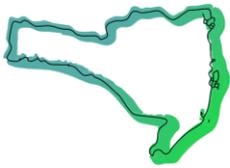
O método adotado para a pesquisa é o qualitativo que para Goldenberg (2000, p. 53) “consiste em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. A pesquisa busca analisar os documentos que abordam o princípio da gestão democrática e suas competências na Rede Estadual do Amapá, através do documento que são apresentados na figura 1;

A análise documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias e, que tem objetivos específicos, os documentos recorridos podem ser atuais ou antigos e pode ser usado para contextualização históricas, culturais, sociais e econômicas, por esta razão é um tipo de pesquisa bastante utilizada nas ciências sociais e humanas de acordo com Gil (2002).

Segundo Kripka, Schller e Bonotto (2015, p. 57) a pesquisa documental “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. O fenômeno observado na pesquisa são os documentos que norteiam a implementação da Gestão Democrática no Estado do Amapá.

Se faz necessário compreender que os documentos são o meio de comunicação, pois foram elaborados para tratar de demandas e com a alguma finalidade comunicativa sobre determinado assunto.

A pesquisa documental representa uma forma que pode se reverter de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas, além disso os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos qualitativos merecendo, portanto, atenção especial possibilitando novas propostas de trabalho que explorem novos enfoques.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Na pesquisa documental três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador; a escolha dos documentos; o acesso a eles e a sua análise. Na pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-la.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS CONCEPÇÕES

Segundo Luck (2009, p. 23), a gestão é considerada como sendo a ferramenta que permite a escola caminhar, esta, auxilia e realiza funções que têm como princípio promover ações educacionais de caráter social, ou seja, atender e respeitar toda população sem usar nenhuma e qualquer distinção, seja ela de crenças, valores, raças, ou posição social a qual o cidadão pertence. Porém, as responsabilidades que competem ao diretor desempenhá-la, e que fazem obrigatório ao seu papel, devem ser divididas com os demais colaboradores que compõem a gestão escolar, não devendo este, ser isento das suas responsabilidades, já que os demais também possuem competências a serem desempenhadas nas funções que ocupam.

Para Libâneo (2008, p. 51) as escolas são organizações onde homens interagem para promover a formação humana de seus semelhantes. Entretanto para que as escolas, realmente funcionem, faz-se necessário que o gestor tenha a capacidade de tomar decisões e de assumir o controle delas, pois, este é o representante da gestão escolar.

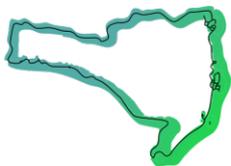
A implantação de um projeto de gestão democrática implica em novas mudanças, novos desafios e no rompimento de modelos tradicionais de gerenciamento de escolas e do sistema de ensino enfrentamento de desafios de construir uma gestão democrática que exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Para (Veiga 1997, p 18), esta gestão visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

Desde a implantação da Lei Nº. 9394/96, é possível se deparar com uma verdadeira revolução na gestão escolar e na figura do gestor escolar, pois inúmeras responsabilidades, competências e habilidades são exigidas em sua atuação administrativa, pedagógica e comunitária, a partir dos princípios de gestão democrática no âmbito da escola pública (Luck,2007). É importante salientar que na teoria da Administração que está relacionada a gestão escolar, esta, apresenta habilidades necessárias ao administrador que faz relação com o papel desenvolvido pelo Gestor escolar, e neste sentido a gestão escolar deve estar preparada para assumir esta responsabilidade com relevância, com zelo, com eficiência e eficácia. Muitos estudos nesse campo atualmente aperfeiçoaram as denominadas competências gerenciais.

CARACTERIZAÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO AMAPÁ.

Atualmente a educação não é mais vista com um processo fechado concordando com Libâneo (2001) que afirma ser a educação uma grande tarefa aquela que desafiará os saberes as práticas necessárias a necessidade dos estudantes, organizando não só a escola no seu processo pedagógico como também no seu resultado.

Os gestores escolares têm a tarefa desafiadora de democratizar os saberes e as práticas educativas, proporcionando situações que envolva todo o coletivo visando o empoderamento de que cada um, em sua função contribuindo assim para o exercício de uma escola mais participativa. Libâneo (2001) cita que mensurar as ações técnico pedagógica administrativa financeira torna-se eficiente.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Organizar é bem-dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modo de fazer), que conduzem a fins determinados. Administrar é regular tudo isso demarcando esfera de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral, coordenar o processo de avaliação passo importante e eficiente para mensurar as ações técnico pedagógica administrativa financeira desenvolvida dentro da unidade escolar (Libâneo, et al, 2001, p.77).

A gestão da escola sob essa nova perspectiva surge como orientação e liderança, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação, afinado com diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de educação de qualidade atribuída a equipe gestora.

Outro ponto importante na gestão escolar é a autonomia que a escola possui e que estar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Através dessa autonomia as escolas conseguem atender as especificidades regionais e locais, assim como as diversas clientelas e necessidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade.

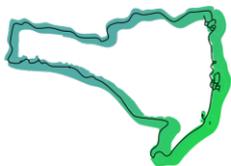
Com base nestas afirmativas se pode perceber que a gestão educacional é compreendida através das iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Já a gestão escolar, situa-se no âmbito da escola e trata das tarefas que estão sob sua responsabilidade, ou seja, procura promover o ensino e a aprendizagem para todos. Pois é importante enfatizar que a gestão escolar prevê sua autonomia, formas de organização no sentido de oferecer a sua clientela o que está previsto na LDB nº 9394/96 em seu art. 23.

Fazer uma escola atingir bons resultados na aprendizagem dos estudantes e oferecer uma Educação de qualidade é uma responsabilidade complexa demais para ficar na mão de apenas uma pessoa. Por muito tempo, somente o professor foi responsabilizado por isso. Porém a sociedade foi percebendo que o profissional da sala de aula, sem a formação adequada e o apoio institucional, não é capaz de atingir sozinho os objetivos educacionais almejados, sabe-se que a atuação da equipe gestora tem grandes influências no desempenho dos estudantes.

O gestor escolar por excelência, aquele que lidera, que gerencia e articula o trabalho dos professores e funcionários em função do desenvolvimento da escola a aprendizagem de todos os estudantes, e toda responsabilidade recai sobre o diretor da escola.

A gestão escolar aborda questões concretas da rotina educacional e busca garantir que as instituições de ensino tenham as condições necessárias para cumprir seu papel principal: ensinar com qualidade e formar cidadãos com as competências e habilidades indispensáveis para sua vida pessoal e profissional (Luck, 2004, p.32).

O regimento interno escolar norteia, assim com o projeto político pedagógico carrega esta organização que através das metas devem alcançar resultados satisfatórios quanto a educação escolar. A gestão escolar deve mobilizar a escola como um todo, sendo esta tarefa uma de suas atribuições é a criação do Conselho Escolar, do Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestre, o Grêmio estudantil. Principalmente nas escolas onde a instituição já está alicerçada com a gestão democrática no chão da escola



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO AMAPÁ

Ao descrever o processo de implementação da gestão democrática no Estado do Amapá, e situa-se os resultados a partir de uma escola participante do processo de gestão democrática. A escola de referência foi fundada há mais de 40 anos e durante este período de funcionamento sempre atendeu o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e recentemente teve a implantação do Ensino Médio

Atualmente a escola atende 940 (novecentos e quarenta) alunos, em prédio próprio em perfeitas condições de funcionamento, a equipe gestora foi eleita pelo voto direto, e é constituída por uma diretora, direção adjunta, secretária escolar e o Conselho Escolar, o processo de vivenciar na prática a gestão democrática necessitou de inúmeras reflexões e tomadas de decisões

Antes da implementação das eleições para uma gestão democrática, os cargos citados, foram ocupados por pessoas que foram indicadas por um setor do governo estadual para as devidas funções. Por vezes estando em um cargo de gestão, alguns profissionais não tinham conhecimento pedagógico administrativo e financeiro, pois a escola recebe recursos⁹ do Governo Federal e do Governo Estadual, para condução de atividades pedagógicas e outras de competência da escola, e não compreendiam o processo de uma gestão escolar. Todo o processo demandou tempo, em especial para trabalhar o Projeto Político Pedagógico da Escolas – PPP, que estava esquecido e a reestruturação do Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil.

Sobre as condições da referida escola, e levando em consideração o que preconiza a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/1976 e a Lei 1503/2010 de Implantação da Gestão Democrática nas escolas públicas do Amapá, o processo de implementação da gestão democrática favorecido, uma mobilização aconteceu com as equipes da escola para demonstrar a importância da participação de todos os funcionários em prol da melhoria das atividades, haja vista que os docentes se limitavam a seus horários regulares de aula, não havendo envolvimento com a escola em geral.

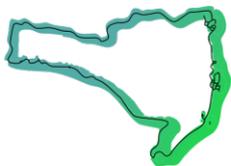
Para promover essas mudanças foi necessário criar grupo de trabalhos e reuniões de articulação sobre gestão democrática, sua importância e quais as melhorias aconteceriam na escola, muitas reflexões surgiram e planejamento. A partir de março de 2013, inicia-se uma caminhada de um novo processo de administração da escola.

Mudar gera desconforto, em especial quando a mudança é referida a um processo que acontecia de longo prazo. A gestão democrática abre um canal de participação da comunidade, deixando a escola de ser apenas uma redoma, um local fechado e separado da realidade, passando a ser uma comunidade educativa que integra e se faz presente em todo o contexto educacional (dentro e fora do espaço escolar).

A escola passa a integrar um projeto piloto da Secretaria de Estado de Educação do Amapá para implementação da gestão democrática efetiva, por eleição direta, através de um edital a qual a escola atendeu os itens necessários. A escola participou e mais quatro (4) escolas vivenciaram o mesmo processo, aceitando o desafio das eleições diretas para as funções administrativas.

Para concorrer ao pleito, quatro chapas se candidataram para os cargos de Diretor; Diretor Adjunto e Secretário Escolar no ano de 2014, que de acordo com a lei 1503/2010 o mandatado tem duração de três

⁹ Os recursos recebidos pela escola são de programas estabelecidos como o Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



(3) anos. O processo inicia e a escola vivencia um movimento de diálogo com a comunidade para realizarem ações e estarem ativas no contexto escolar.

A Secretaria de Estado da Educação elaborou um projeto piloto, e cinco (5) escolas vivenciaram o pleito eleitoral. Para acompanhar o processo a SEED instituiu uma Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais - CEPE – Art. 28 da Lei 1503/2010, no entanto das cinco (5) escolas participantes, apenas quatro (4) puderam seguir com a proposta das eleições diretas.

Durante o período de 2014 até 2023 a Secretaria de Estado da Educação formalizou três (3) pleitos em um universo de quatrocentas (400) escolas estaduais, somente dez (10) escolas realizam as eleições conforme a lei 1503/2010. Da aprovação da Lei em 2010 e até o ano de 2023, somente em abril de 2014 iniciaram as movimentações para criação do projeto piloto pela Secretaria de Educação e a realização da primeira eleição para os gestores. Uma grande divergência no contexto educacional do estado do Amapá.

O trabalho da gestão escolar se deve centrar nas questões pedagógicas e que deve residir o essencial das mudanças da organização e funcionamento da escola. Essa intervenção é necessária para gerir, em cada escola, a heterogeneidade dos alunos preservando, ao mesmo tempo os princípios com a universalização do ensino público (Barroso; Carvalho, 2009 p.12).

No entanto é preciso enfatizar que as escolas deveriam ter iniciativas para que essa gestão democrática fosse implementada em todas as escolas, a gestão escolar poderá dar sempre os passos à frente inovando trazendo a participação da comunidade como um ato grandioso de não administra solitariamente, existe um acervo documental oficial que dá sustentação a essa iniciativa sendo necessário que a gestão escolar tenha o desejo e a necessidade de assim administrar.

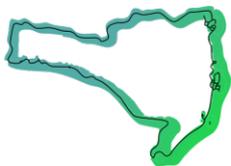
CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao pesquisar a temática de gestão democrática é preciso refletir sobre os documentos norteadores que ancoram o processo de aproximação da escola com a comunidade. Um dos principais propósitos é dialogar sobre a educação, e ter na gestão da escola pessoas comprometidas com a educação, levando a comunidade a participar do destino da escola influenciada pelo Conselho Escolar no desempenho de seu papel.

A análise inicial dos documentos demonstra que muitas situações a serem modificadas e repensadas, e que as escolas precisam de acompanhamento para melhorar o processo democrático, o cumprimento da Lei 1503/2010, pois não somente o curso de formação para Gestores tem o aparato para deixar a equipe gestora hábil ao seu papel de gerir uma escola com nova maneira de governar.

Entende-se que para implantar e efetivar uma gestão democrática é preciso estar preparada para além do conhecimento das relações sociais até a sala de aula no processo ensino aprendizagem, pois o trabalho escolar é uma ação de caráter coletiva, a participação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão precisa superar as dificuldades e limitações uma vez que as ações da escola são realizadas a partir da participação conjunta e integrada de todos os setores da escola seja ela de caráter, colegiado, administrativo, pedagógico e financeiro.

Ao analisar os documentos apresentados neste trabalho no qual se refere os objetivos pode-se afirmar que desde a Constituição Federal de 1988 - CF, o Plano Nacional de Educação PNE lei 13.005/2014 a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB 9394/96, a BNCC e a Lei 1503/2010, vem tratando desta temática ao longo de décadas, no entanto no estado do Amapá no universo de 400 escolas apenas 10 tem sua gestão democrática implantada com eleição para equipe gestora. Contudo não se cumpre o



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



que determina o Art. 53 da referida lei quanto a instalação do Comitê de Avaliação das políticas públicas da Educação Estadual, Este Comitê tem representação de onze membros, conforme o Art.53 da Lei 1503/2010 do Amapá.

Não sendo garantido conforme o Art. 56 da referida lei a estrutura plena para o funcionamento do referido Comitê. Portanto a escola e o poder público são portadores de todo esse acervo devendo ser mais atentos ao que preconiza a lei e fazer cobranças através de seu conselho Escolar as autoridades educacionais para que seja feito o que é determinado ofertando suporte a escola.

Ao se deter ao objetivo geral a que se propõe este trabalho, a implementação da gestão escolar democrática no contexto escolar no estado do Amapá está sendo implementado de forma lenta tímida haja vista o acervo documental existente, as escolas embora não tenham sido implantada a gestão democrática por eleição, não estão sendo incentivadas pela Secretaria de estado da Educação, e nem as escolas estão tendo a autonomia e nem a iniciativa de fazer a devida implementação por não cumprirem o que determina os documentos analisados, não necessariamente seja eleita a equipe gestora no entanto a lei de forma clara orienta que seja implantada a gestão democrática nas escolas desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

É importante enfatizar que esta pesquisa teve suas limitações não chegando ao ponto de tomar conhecimento de quando vai ser possível a realização de novas implantações da gestão democrática em outras escolas tendo em vista que o modelo escolhido não foi permitido, no entanto ficará a sugestão para que outra pesquisa seja direcionada futuramente como está sendo trabalhado este viés da gestão escolar.

Referências.

AMAPÁ, **Lei 1503/2010**. Assembleia Legislativa Sancionada em 09 de julho de 2010, publicado no Diário Oficial do Estado nº 4777.

ANDRADE, M. **Introdução a Metodologia do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo – SP Atlas 2010.

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

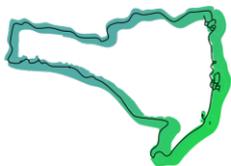
ARAÚJO, Ulisses F. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo: Summus, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96**. 2ª ed. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselho escolar: uma estratégia de gestão democrática da educação pública- Brasília MEC,SEB. 2004.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



DIAS, Rosanne E. & LOPES, Alice C. (2003). **Competências na Formação de Professores no Brasil: O que (não) há de novo.** *Educ. Soc., Campinas*, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

FÉLIX, Carlos Marcelo Cavalheiro; SCHEFER, Maria Cristina. Gestão Democrática: uma breve revisão de literatura (2009-2019). **Revista Práxis** | Novo Hamburgo | a. 17 | n. 3 | set. /dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2113>
Acesso em 10 jan. 2022.

FÉLIX, Carlos Marcelo Cavalheiro; SCHEFER, Maria Cristina. Gestão Democrática: uma breve revisão de literatura (2009-2019). **Revista Práxis** | Novo Hamburgo | a. 17 | n. 3 | set. /dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2113>
Acesso em 10 jan. 2022.

FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências.** São Paulo: Atlas, 2000.

FONSECA, J. P. Da et al. Planejamento Educacional Participativo. In: **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun. São Paulo, 1995.

FONSECA, J.J..S- Metodologia da Pesquisa Científica: Fortaleza UEC 2002 apostila

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª edição. Editora Atlas S.A. São Paulo: 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática, 5. ed., Alternativa, Goiânia-GO. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** Políticas, Estrutura e Organização. 6a ed. Cortez, São Paulo: 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **O Sistema de Organização e Gestão da Escola.** 2010. Disponível em http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf. Acesso em 26/Dez/2021.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Editora Positivo Curitiba-PR 2009.

LUCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar.** Petrópolis, Vozes, RJ, 2008.

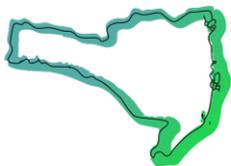
LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. Edit. Vozes, Petrópolis, RJ: 2006.

LUDKE, M.; André, M. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Erica. **Gestão Democrática Escolar:** Uma Produção Histórica. 2012. Disponível em www.ufjf.br/revista_edufoco/files/2010/02/artigo.doc. Acesso em 11 jan. 2022.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2006.

NAVARRO, I. P. **Programa de Fortalecimento do Conselho Escolar, Distrito Federal.** 2004.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



NEGRINI, Sandra Maria. **Gestão Democrática da Escola Pública**: uma relação teórico-prática. Faculdade filosofia ciências e letras, Jacarezinho (FAFIJA), 2011.

OLIVEIRA, M N: como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democrática e Qualidade do Ensino**. Ática, São Paulo 2007.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. 2. ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

REICHERT, Adriana Catarina Haas. **Práticas de Gestão em Escolas Públicas estaduais de Porto Alegre**: um pacto de equipes. Dissertação de Mestrado. Universidade do vale do rio dos sinos – UNISINOS. RS,2015. Disponível em: < <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/> Acesso em 10 jan. 2022.

SAMPIERI, R. H. (org.). COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de la investigación**. 5ª Ed. McGraw-Hill/Interamericana Editores. México:2006

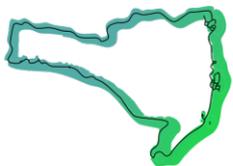
SENHORAS, Elói Martins. PAZ, Ana Célia de Oliveira. **Campo de estudos sobre gestão democrática escolar no Brasil**. Coleção comunicação e políticas públicas. V.7, Editora da Universidade Federal de Roraima. Boa vista-RR.2018.

VEIGA, I. P. A. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**, Campinas Papyrus. Campinas, SP,1998.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papyrus, Campinas, SP, 1997.

VIEIRA, Graziella Pereira. Teses e dissertações da área da educação sobre gestão democrática (2012-2013): um balanço crítico. Dissertação de mestrado PUC-GO.2016.

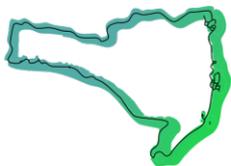
VIEIRA, S. L. **Educação e Gestão, Extraindo Significados da Base**. In Ceará Seduc. Nos Paradigmas de Gestão Escola. ed. Seduc. CE:2005.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



VASCONCELLOS, Celso dos Santos, **Planejamento: Projeto de Ensino –aprendizagem e projeto Político- Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização** 14 ed, São Paulo
Libertad editora 2005.



As histórias em quadrinho no livro didático de Língua portuguesa: uma revisão da literatura

Eliane Ricarte Rodrigues¹⁰

elianericarte50@gmail.com

SEDUC-RO/UNIVALI- SC

Maria Alzira Leite¹¹

mariaalzira35@gmail.com

UNIVALI- SC

RESUMO. Este ensaio tem como objetivo apresentar um panorama dos estudos já realizados no Brasil acerca do gênero discursivo nos livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental nos últimos 5 anos, com ênfase no gênero história em quadrinho - HQ. Trata-se de uma pesquisa de cunho quali-quantativo, na qual, os dados foram coletados por intermédio de uma busca no banco de dissertações e teses da CAPES. A base teórica se apoia em (Bakhtin, 2003), (Volochinov, 2017) e (Ramos, 2010). Os dois primeiros abordam estudos voltados para os gêneros discursivos e o último enfoca as histórias em quadrinhos. As análises preliminares indicam que há poucos trabalhos acerca da temática, nos últimos 5 anos, e, os que encontramos, nesse período, não tratam especificamente das HQs, mas de produções semelhantes, tais como tirinhas e charges.

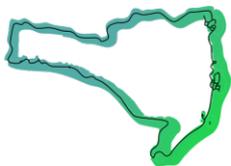
PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Discursivos. Língua Portuguesa. História em Quadrinho.

ABSTRACT. This essay aims to present an overview of the studies already carried out in Brazil about the discursive genre in the books of Portuguese Language of Elementary School in the last 5 years, with emphasis on the genre comic book - HQ. This is a qualitative-quantitative research, in which data were collected through a search in the database of dissertations and theses of CAPES. The theoretical basis is based on (Bakhtin, 2003), (Volochinov 2017) and (Ramos, 2010). The first two address studies focused on discursive genres and the last focuses on comic books. The preliminary analyses indicate that there are few studies on the subject in the last 5 years, and the ones we found in this period do not deal specifically with comics, but with similar productions, such as comic strips and cartoons.

KEY WORDS: Discursive Genres. Portuguese Language. Comic Book.

¹⁰ Doutoranda em Educação Pela UNIVALI/SEDUC, Mestra em Letras, Graduada em Letras, Professora da Rede Estadual de Ensino de Rondônia (SEDUC-RO), Email elianericarte50@gmail.com

¹¹ Possui formação em LETRAS e também em PEDAGOGIA. É especialista em PSICOPEDAGOGIA - ênfase em ensino especial e inclusão. MESTRADO em LETRAS: LINGUÍSTICA e LÍNGUA PORTUGUESA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009); DOUTORADO em LETRAS: LINGUÍSTICA e LÍNGUA PORTUGUESA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO.

O livro didático de língua portuguesa é uma das principais ferramentas utilizadas pelos professores para ensinar a língua materna aos alunos. No livro, encontramos diversos gêneros discursivos que são utilizados para trabalhar diferentes habilidades linguísticas. Dentre esses gêneros, as histórias em quadrinhos têm se destacado como uma forma de abordar conhecimentos tanto verbais quanto não verbais.

Os gêneros discursivos presentes no livro didático de Língua Portuguesa são selecionados de acordo com a finalidade do ensino e os objetivos de aprendizado. Dentre os gêneros mais comuns, podemos citar: notícia, reportagem, crônica, poema, conto, fábula, entre outros. Cada um desses gêneros possui características próprias, que os tornam adequados para trabalhar determinadas habilidades linguísticas.

A implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aborda o ensino dos mais diversos gêneros textuais de forma mais concreta, fugindo ao máximo da abstração imposta por regras normativas até então vigentes, evidenciando o caráter social de cada gênero dentro de um contexto enunciativo, dessa forma, a proposta imposta pela base considera

[...] o texto como unidade de sentido e as perspectivas enunciativo-discursivas, de forma sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, Brasil, 2018, p.67).

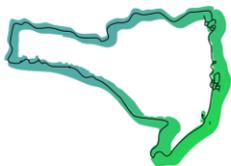
Embora a Base apresente e destaque a necessidade de trabalhar gêneros on-line, principalmente, pelo uso cada vez mais frequente e necessário da tecnologia, ela também deixa claro o fato de não abandonarmos os gêneros já existentes. O documento nos diz que devemos valorizar “[...] O cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas infanto juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BNCC, Brasil, 2018, p.70).

O ensino de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros textuais, e, que tem como elemento norteador os documentos oficiais, evidencia o fato de estarem pautados em um uso social e contextualizado da linguagem. Assim,

aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalísticos-midiáticos e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos informativos e opinativos e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão (BNCC, 2018, p.136).

As histórias em quadrinhos têm se mostrado uma ferramenta de ensino de língua portuguesa para alunos de diferentes níveis de escolaridade, principalmente por estar inserida nos campos exigidos na BNCC e por ser um gênero de grande circulação social. Nessa perspectiva, Silvério e Rezende (2011) destacam que as histórias em quadrinhos abordam diversos assuntos, em qualquer grau de ensino e em qualquer disciplina, não se prendendo somente ao Português e a Redação. Alves (2001) também pontua que as histórias em quadrinhos podem ser um meio de oportunidade para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo social no qual elas estão inseridas.

Uma das principais características das histórias em quadrinhos é a sua estrutura narrativa. As histórias em quadrinhos são compostas por uma sequência de quadros que contam uma história. Cada quadro apresenta uma imagem e um texto, que podem ser diálogos, pensamentos ou narrações. Essa estrutura narrativa permite que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação de texto e compreensão de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



narrativas, ademais possui vários subgêneros na sua composição, como por exemplo: a charge, o cartum e a tirinha.

Outra característica importante desse gênero é a sua linguagem simples e direta, o que facilita a compreensão dos alunos. Além disso, a presença de balões de fala e de pensamento ajuda a desenvolver habilidades de leitura e interpretação de diálogos não só escritos, mas também não verbais. Esse gênero discursivo também apresenta uma grande variedade de temas, o que permite trabalhar diferentes conhecimentos sociais, podendo ser utilizadas para desenvolver habilidades de argumentação e persuasão, descrição e narração entre outras, conforme evidenciam os estudos de Rodrigues (2019).

Desse modo, este ensaio tem como objetivo apresentar um levantamento bibliográfico, isto é, um panorama dos estudos já realizados no Brasil, acerca do gênero discursivo nos livros de língua portuguesa do Ensino Fundamental nos últimos 5 anos, com ênfase no gênero história em quadrinho - HQ.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa e para atingir o objetivo proposto, optou-se por uma revisão sistemática da literatura. A pesquisa qualitativa contempla valores, hábitos, crenças e representações, enquanto que a quantitativa objetiva a amostragem de dados, indicadores e tendências observáveis. (Minayo & Sanches, 1993). Nesse sentido, procuramos enumerar os trabalhos acadêmicos voltados para análise do gênero HQ nos últimos cinco anos, além do emprego de elementos estatístico na análise dos dados, em outras palavras será priorizado o processo da pesquisa e não apenas os resultados, o que é a preocupação central de uma abordagem qualitativa conforme evidencia (Ludke; André, 1986)). Neste trabalho, defendemos a ideia de que a pesquisa quali-quantitativa pode

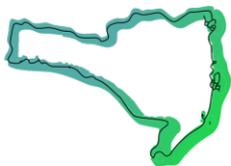
“[...] vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. O método de revisão sistemática de literatura avalia criticamente os resultados de investigações que tratam de um problema específico após síntese e análise que podem levar a novos conhecimentos sobre o tema revisado” (Gatti, 2004, p.4)

Além do mais, a revisão de periódicos constitui ferramentas essenciais para analisar dados de forma crítica buscando novas pesquisas que podem contrapor dados já existentes e desenvolvidos em uma determinada área (Zoltowski, Costa, Teixeira e Koller, 2014).

Diante disso, uma indagação que emerge a partir desse domínio é: Quais estudos realizados nos últimos cinco anos abordam o gênero histórias em quadrinho no livro didático no ensino Fundamental? A fim de responder a questão, iniciou-se o processo de busca nas bases de dados da CAPES¹² - com objetivo de alcançar referências condizentes com a problemática de uma tese que ainda está em construção e que possui como tema: A presença do gênero História em quadrinhos no Livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Assim, os dados foram coletados no site do Catálogo de Dissertações e teses da CAPES.^[1] As estratégias de busca foram realizadas por meio de filtros, seguindo aos critérios de inclusão Dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos, no idioma Português. Utilizou-se como filtro as palavras Gêneros Discursivos AND língua portuguesa AND História em Quadrinho, foram encontrados 142 trabalhos expostos. A fim de afunilar a busca, delimitou-se os últimos 5 anos, resultando assim em 18 trabalhos. Após a leitura dos resumos, selecionamos 6 estudos que condizem com a pesquisa pretendida na tese,

¹² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 25 de abril de 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



que irei desenvolver posteriormente. A busca seguiu a seguinte sequência: na busca 1. Gênero discursivo AND livro de língua portuguesa AND história em quadrinho que ao ser delimitado para os últimos cinco anos apresentou apenas duas dissertações. Uma de mestrado profissional e outra de acadêmico. Ambas foram excluídas no segundo passo da pesquisa, ou seja, após a leitura dos resumos, pois uma delas analisava os livros do 5º ano (fundamental nível inicial) e a outra fazia uma análise discursiva dos livros como um todo, o que divergia da proposta inicial.

Já a busca 2, com o filtro gênero história em quadrinho AND livro de Língua Portuguesa, não apresentou nenhuma pesquisa realizada nos últimos cinco anos.

E a busca 3 - livro de Língua Portuguesa AND história em quadrinho AND ensino fundamental apresentou apenas um resultado, no entanto foi excluído após leitura do resumo por fazer uma análise voltada para alunos surdos.

A busca 4 apresentou um exemplar maior de dados. O filtro utilizado foi: Ensino fundamental AND livro didático AND história em quadrinhos e apresentou 50 pesquisas nos últimos cinco anos. Para delimitar ainda mais os dados, utilizou-se mais um filtro - o de áreas do conhecimento - onde a área Ensino de ciências e matemática e história foram excluídas, o que resultou em 21 trabalhos. Após a leitura dos 21 resumos e a análise do processo metodológico de cada pesquisa, foi possível perceber que eles não possuem relação com a análise do gênero no livro didático.

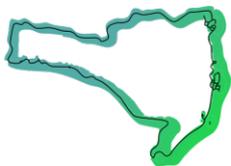
Estudos de Ramos (2010) indicam que as histórias em quadrinhos são um hipergênero que abordam uma série de outros gêneros, tais com tirinha, cartum e charge. a partir desse estudo novas buscas foram feitas a fim de encontrar pesquisas em torno desses gêneros micro para chegarmos ao macro. A busca 5 possuiu como filtro charge AND livro de Língua Portuguesa. Nela foram encontrados 2 resultados. O primeiro, excluído para fins de análise, pois estava voltado para a análise do discurso comparativa entre a prova Brasil e o livro didático, o segundo, embora apresentasse como metodologia a análise documental de uma coleção do livro didático, estava voltado para o Ensino da Língua Inglesa, o que não nos interessa para o presente estudo. Para limitar os trabalhos ao ensino fundamental, a outra busca teve como filtro charge AND livro didático AND Ensino fundamental. E apenas um resultado foi encontrado e está entre os seis selecionados para fins de descrição do presente trabalho, que, segundo Ramos (2010), também é uma história em quadrinho. Seguindo, utilizou-se o filtro tirinha AND livro de Língua Portuguesa, e, 6 trabalhos foram encontrados e descritos no resultado. E na última busca, utilizamos cartum AND livro de Língua Portuguesa e não obtivemos resultados.

A análise dos dados foram realizadas tendo como base a técnica de análise de conteúdo com indicadores qualitativos (Bardin, 2016), a saber: a) busca de teses e dissertações cuja abordagem se centralizou no tema HQ no livro didático; b) leitura dos resumos, métodos de análise de dados e ano de publicação a fim de delimitar as buscas; c) tratamento dos resultados que foram apresentados em um quadro sistemático¹³ com identificação do nome do autor, ano de publicação, tipo de trabalho (tese ou dissertação).

RESULTADOS.

Após realizar a leitura dos estudos, percebeu-se que os mesmos privilegiaram a análise/presença dos gêneros discursivos nos livros didáticos de uma forma geral e ou fizeram análises de gêneros do tipo isolado, não abordando o hipergênero quadrinho. Nesse viés, em 2018, muitas pesquisas envolveram o gênero tirinha, e, em 2019 e 2012, as pesquisas centraram-se em análise de cartuns e charges. Desse

¹³ Ver tabela no apêndice.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



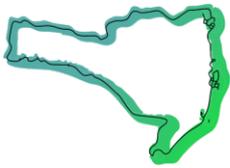
modo, não foi possível encontrar estudos sobre como as histórias em quadrinhos estão apresentadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental.

Por outro lado, se considerarmos as definições de Ramos (2009), as histórias em quadrinhos é um hipergênero que abrange gêneros do tipo cartum, charge e tirinha. Ao fazer a busca utilizando esses outros gêneros específicos como filtro foi possível encontrar 6 pesquisas (dissertações de mestrado) que se aproximavam da temática pretendida na tese, a saber:

A primeira dissertação encontrada, de autoria de Azevedo (2021), intitulada “O GÊNERO TIRINHA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA MULTIMODAL” apresentou como objetivo, a partir da análise documental de livro didático do oitavo ano, descrever as atividades de leitura com o gênero textual tirinha, analisar as atividades do livro didático quanto a sua capacidade de desenvolvimento de habilidades de leitura de textos multimodais; propor uma sequência básica de leitura com o gênero textual tirinha, que atente para a multimodalidade, por meio da ressignificação de atividades de leitura do livro didático. Tudo isso, a fim de verificar se a forma como o gênero tirinha era cobrada no LD abordava a sua multimodalidade. Como base metodológico-analítica, a autora pautou-se em analisar o livro didático do oitavo ano e a partir dos resultados propor uma sequência didática com o uso do gênero tirinha. Assim, a autora utilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998); Riolfi et. al. (2014); Geraldí (1991); Antunes (2003) e a BNCC (2017) para embasar os estudos acerca do ensino de língua portuguesa, para discorrer sobre Letramento e Multiletramentos apoiou-se nos estudos de Soares (2004, 2009); Kleiman (1999, 2005, 2006 e 2016); BNCC (2017), Oliveira (2014), Hamilton (200), Baynham (1995), Rojo (2010, 2012 e 2015) e Kersch; Coscarelli e Cani (2016); para falar sobre os gêneros discursivos e multimodalidade e o ensino de leitura, teve como base teórica os estudos de Bakhtin (1997 e 2003); Rojo (2015), Bazerman (2005), Marcuschi (2002 e 2008), Kleiman (2008 e 2013), Dolz e Schneuwly (1999), Martins (1997), Dionísio (2014) Ferrarezi (2017) e Koch (2011); e para abordar o gênero discursivo tirinha, embasou-se em Ramos (2009 e 2017), Lins (2015), esses autores ajudaram na construção da análise dos gêneros multimodais, enquanto que para a construção da proposta de sequência didática a partir do gênero, a autora buscou a teoria defendida por Cosson (2006, 2014, 2016 e 2018) e Solé (1998). O resultado da pesquisa mostrou que não há atividades no livro didático que aborde apenas a multimodalidade, a partir do gênero tirinha multimodalidade, e, que a multimodalidade é tratada em poucas questões, por isso a proposta de uma sequência didática básica para a leitura do gênero que enfoque a multimodalidade para os alunos do oitavo ano do ensino fundamental.

A dissertação de Alves (2018) cujo tema é “ESTUDO DA TIRINHA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL” apresenta como objetivo a realização de um estudo do gênero tirinha, com vistas a uma proposta de ensino e aprendizagem da língua materna no 9º ano do ensino fundamental a partir da inserção desse gênero na rotina escolar. A análise do gênero se deu no livro didático especificamente nas questões que envolviam leitura, o corpus da pesquisa se restringiu ao estudo de dez tirinhas encontradas no livro didático do nono ano. A metodologia adotada no estudo possui uma abordagem qualitativa e bibliográfica e possui como embasamento teórico os estudos de Marcuschi (2002/2008), Bakhtin (1997), Mendonça (2005), Carvalho (2008), Nicolau (2007), Ramos (2011), Magalhães (2010), Vieira (2004), Dionísio (2008), Santos (2009) dentre outros. Os resultados da pesquisa realizada revelaram que a interpretação por meio do gênero não evidencia um conhecimento aprofundado sobre o mesmo e ainda, para que seja possível a realização de interpretação do gênero por parte dos alunos é importante que eles conheçam os elementos constitutivos do gênero.

O estudo de Panta (2018) aparece em duas buscas: com o gênero Charge e com o Gênero tirinha, visto que possui como tema “DAS COERÇÕES DAS POLÍTICAS DE ENSINO ÀS POSSIBILIDADES DE



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



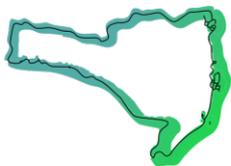
ENSINO NA ESCOLA: FOCALIZANDO A LEITURA DOS TEXTOS INTERSEMIÓTICOS CHARGE E TIRINHAS” e possui como objetivo discutir os discursos dos exames em grande escala e do livro didático, focalizando a questão da leitura do texto intersemiótico e do discurso humorístico de desenhos animados e histórias em quadrinhos contidos nos livros e nos exames com o intuito de apresentar possibilidades de ensino da leitura que leve a uma prática reflexiva crítica dos alunos. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa possui caráter qualitativo e de tipo bibliográfica e documental, a qual recorre ao método histórico-dialético investigativo e possui como corpus, enunciados selecionados do exame nacional “Prova Brasil” (2015) e do livro didático “Português Linguagens” (2015). como embasamento teórico o autor utilizou estudos de Orlandi (1984, 1995, 2006, 2012a, 2012b), Maingueneau (2008) e Coracini (2010).

A dissertação de Santos (2021), “TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DIALÓGICA”, é o trabalho que mais nos interessa e mais se aproxima da proposta de tese, tanto na questão metodológica, quando no uso de autores para o embasamento teórico. Essa pesquisa teve como objetivo principal verificar a utilização do gênero discursivo tirinha em livros didáticos de Língua Portuguesa. Partiu-se dos seguintes questionamentos: Como a tirinha tem sido abordada, ao longo dos últimos anos, nos manuais analisados? (A) Que concepções de linguagem estão presentes nas propostas de atividades dos livros didáticos sobre o gênero tirinhas e como elas podem influenciar no trabalho pedagógico do professor?; (B) Que implicações as tirinhas analisadas, trabalhadas numa perspectiva dialógica, podem trazer para o ensino e aprendizagem de língua Portuguesa?; (C) As atividades propostas propiciam uma leitura crítica e reflexiva do gênero e atentam-se para as situações concretas do uso da língua?. A metodologia do estudo apresentada possui abordagem qualitativa tendo como procedimentos, para a coleta de dados, uma pesquisa documental e bibliográfica e usou como embasamento teórico os estudos de (Bakhtin, 2011, 2016; Volóchinov, 2018) e para tratar de conceitos transdisciplinares os estudos de (Signorini e Cavalcanti, 1998; Pennycook, 1998; Moita Lopes, 1996, 2006, 2013). Os resultados da pesquisa apontaram que as tirinhas foram abordadas, na maioria das vezes, sob uma perspectiva normativo-prescritiva (dita tradicional), enfocando-se o ensino e a aprendizagem de conhecimentos linguísticos em seus aspectos morfosintáticos, por meio do estudo da metalinguagem, desconsiderando o caráter dialógico e as dimensões temáticas e multimodal do gênero.

A dissertação de Brito (2018) “ENTRE TEXTOS, ENTRE LINHAS: A POLISSEMIA NO LIVRO DIDÁTICO ACIONADA PELO GÊNERO TIRINHA” objetivou analisar como é a recepção dos alunos do sexto ano frente ao fenômeno da polissemia presente no gênero tirinha e também analisar como os livros didáticos traz a polissemia. O estudo possui como base teórica Marcuschi (2008), Souza (2017), Oliveira (2001), Pietroforte e Lopes (2003), Fiorin (2003), entre outros.

Por fim, a dissertação intitulada “gênero discursivo no livro didático: a charge em questão” de autoria de Reis (2020), embora faça análise dos livros didáticos do ensino médio, possui uma metodologia de análise e embasamento teórico próximos do que buscamos.

Em suma, os resultados encontrados e descritos apresentados dialogam com o que define a BNCC no sentido de um trabalho contextualizado com os gêneros discursivos, dialogam com os estudos de Ramos (2010) acerca dos gêneros histórias em quadrinho e dialogam em alguns aspectos com o que pretende ser desenvolvido na tese em alguns quesitos: A dissertação de Santos (2021), por se tratar de uma pesquisa voltada para o gênero em sua perspectiva dialógica, é o trabalho que mais se aproxima da proposta de tese a ser desenvolvida, no entanto, limita-se a análise de tirinhas, o que acontece com os demais trabalhos apresentados, ambos analisam um gêneros específico e não o hipergênero como um todo. Podemos inferir a partir dos dados trazidos e analisados que embora haja trabalhos voltados para



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



a pesquisa com os gêneros verbo-visuais, multimodais e a presença deles no livro didático a pesquisa limita-se a um gênero específico e por isso há a necessidade de um trabalho mais aprofundado.

Ademais, após a implementação da BNCC, evidencia-se a necessidade de se analisar o gênero no livro didático na perspectiva do que exigido no documento, ou seja, um ensino com os gêneros pautados em uma perspectiva dialógica e dentro de um contexto social o que também é defendido por Bakhtin (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O objetivo do presente ensaio foi angariar pesquisas já realizadas sobre a temática do gênero história em quadrinhos nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, visto que se trata de um gênero atrativo, humorístico e que pode contribuir para o processo de leitura crítica (Rodrigues, 2019).

Convém ressaltar que a prática com o gênero textual história em quadrinhos, assim como outros gêneros, converge com uma das habilidades do ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2007), diretriz que rege a educação brasileira específica o seguinte: EF67LP30 - “Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros”.

É possível dizer a partir dessa revisão de literatura/estado da arte, que, há uma escassez de trabalhos que levem em consideração a forma como esse gênero é trabalhado no Livro didático. Nessa linha, ao estudar e analisar essas produções, abre-se espaço para um debate sobre as práticas pedagógicas envolvendo os gêneros, os modos de organização textuais e, outrossim, para as possibilidades de produção de sentido.

Referências

ALVES, José Moyses. **História em quadrinhos e educação infantil**. Revista Psicologia: ciência e profissão. Brasília, DF, n. 21, v. 3, set. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932001000300002&script=sci_arttext >. Acesso em: 17 mai 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 20 de maio de 2023.

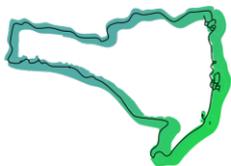
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em: 14 de junho de 2023.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

Minayo MC & Sanches O 1993. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Caderno de Saúde Pública* 9(3):239-262.

PIZZANI, L. et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

RAMOS, P. **Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero**. In: Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 38, n. 3, 2009.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

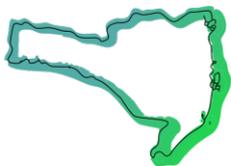


SILVÉRIO, Luciana Begatini Ramos; REZENDE, Lucinea Aparecida de. **O valor pedagógico das histórias em quadrinhos no percurso do docente de língua portuguesa.** In: FORUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ, 2012. Londrina. Disponível em: 38 <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/O%20VALOR%20PEDAGOGICO%20DAS%20HISTORIAS%20EM%20QUADRINHOS.pdf> Acesso em: 03 jun. 2023

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto et al. **Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros.** Psicologia: teoria e Pesquisa, v. 30, p. 97-104, 2014.

APÊNDICES.

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE PESQUISA
2018	BRITO, NILCEMERE D ARK DA SILVA	ENTRE TEXTOS, ENTRE LINHAS: A POLISSEMIA NO LIVRO DIDÁTICO ACIONADA PELO GÊNERO TIRINHA	Dissertação
2018	ALVES, GISELE SOUZA	ESTUDO DA TIRINHA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL	Dissertação
2018	PANTA, RAIMARIO BOMFIM	DAS COERÇÕES DAS POLÍTICAS DE ENSINO ÀS POSSIBILIDADES DE ENSINO NA ESCOLA: FOCALIZANDO A LEITURA DOS TEXTOS INTERSEMIÓTICOS CHARGE E TIRINHAS	Dissertação
2019	COSTA, MARIA ELIZIA CAVALCANTE	O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO COM O GÊNERO TIRINHA	Dissertação
2021	SANTOS, HELTON ADELINO DA SILVA	TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DIALÓGICA	Dissertação
2021	AZEVEDO, CLAUDIA DE SOUZA DANTAS	O GÊNERO TIRINHA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA MULTIMODAL	Dissertação



Avaliação em larga escala: um olhar para além do gerencialismo e da performatividade

Genilse da Silva Costa¹⁴

Genilse.costa@unochapeco.edu.br

Unochapecó

Marilandi Maria Mascarello Vieira¹⁵

mariland@unochapeco.edu.br

Unochapecó

Diego Orgel Dal Bosco Almeida¹⁶

diegodalbosco@unochapeco.edu.br

Unochapecó

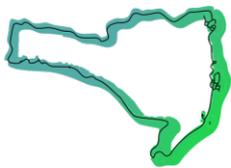
RESUMO. O presente trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado que se dedicou a analisar as avaliações em larga escala, com ênfase nas avaliações da educação básica (Saeb) e as implicações decorrentes desta no contexto escolar. O recorte apresentado neste trabalho tem por objetivo identificar se e como os resultados das avaliações do Saeb implicam no trabalho docente e gestor das escolas públicas da rede municipal de São Lourenço do Oeste no estado de Santa Catarina, direcionado pelas seguintes questões: que sentidos docentes e gestores atribuem aos resultados das avaliações do Saeb? A avaliação externa propicia um olhar para além dos dados? O que nos dizem os atores do contexto da prática da avaliação dessa política pública? Metodologicamente a pesquisa se caracterizou como quanti-qualitativa, de campo, de natureza básica e descritiva, utilizando para a produção dos dados questionário e entrevistas com professores dos anos iniciais da educação básica (2º, 3º e 5º anos) e gestores (diretor escolar e assistente técnico pedagógico – ATP, de 8 escolas municipais) no ano letivo de 2022. A investigação fundamentou-se no ciclo de políticas de Stephen Ball (1992) e aportes brasileiros. Os resultados indicam que os dados produzidos nas avaliações são apresentados ao grupo escolar, porém não emergem para mudanças das práticas educativas, tampouco avançam ou estabelecem diálogo entre escola, alunos, sociedade e Estado. Os respondentes mencionam a desconsideração das singularidades da sala de aula e o ensino realmente vivenciado, dados que a prova não quantifica. Assim, resulta na mera descrição dos resultados sem contextualização, evidenciando uma tentativa de justificar o dado produzido ao invés de entendê-lo, o que são indícios de performatividade e gerencialismo como efeitos da avaliação. Em síntese, a prova Saeb como instrumento constituinte do índice de qualidade não traduz a realidade das salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em larga escala. Resultados. Performatividade.

¹⁴ Mestre em Educação pelo Programa de pós Graduação - Unochapecó

¹⁵ Doutora, Professora do Programa de Pós Graduação em Educação - Unochapecó

¹⁶ Doutor, Professor do Programa de Pós Graduação em Educação - Unochapecó



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



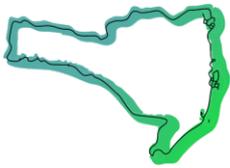
ABSTRACT. The present work is the result of a master's degree research that was dedicated to analyzing large-scale assessments, with an emphasis on basic education assessments, (Saeb) and the implications arising from this in the school context. The focus presented in this work aims to identify whether and how the results of Saeb evaluations imply the teaching and management work of public schools in the municipal network of São Lourenço do Oeste in the state of Santa Catarina, guided by the following questions: what teaching senses and managers attribute to the results of Saeb assessments? Does external evaluation provide a look beyond the data? What do the actors in the context of the practice of evaluating this public policy tell us? Methodologically, the field, basic and descriptive in nature, using a questionnaire and interviews with teachers from the initial years of basic education (2nd, 3rd and 5th years) and managers (school director and technical pedagogical assistant – ATP of 8 municipal schools) in the 2022 school year. The investigation was based on Stephen Ball's policy cycle (1992) and Brazilian contributions. The results indicate that the data produced in the evaluations are presented to the school group, but do not result in changes in educational practices, nor do they advance or establish dialogue between school, students, society and the State. Respondents mention disregarding the singularities of the classroom and the teaching actually experienced data that the test does not quantify. Thus, it results in the mere description of the results without contextualization, evidencing an attempt no justice the data produced instead of understanding it, which are sings of performativity and managerialism as effects of the evaluation. In summary, the Saeb test as an instrument constituting the quality index does not reflect the reality of classrooms.

KEY WORDS: Large-scale assessment. Results. Performativity.

INTRODUÇÃO.

As avaliações em larga escala, especialmente a partir de 1990, passaram a ser utilizadas como instrumento de gestão com o objetivo de identificar os problemas educacionais considerados mais urgentes para que, através da análise dos seus resultados, fosse possível buscar solução de correção de defasagens de aprendizagem e, com isso, elevar os padrões de qualidade da educação no país. Esse é o contexto de criação do Sistemas de Avaliação da Educação Básica, conforme explicitam Rosistolato, Prado e Fernandes (2014, p. 83): “As avaliações em larga escala surgem, nos anos 1990, como uma das principais novidades no campo educacional brasileiro [...]”. Segundo os autores, naquele momento os debates convergiam para a necessidade de avaliação dos sistemas educacionais, fomentando decisões políticas e técnicas que originaram o Saeb.

Nessa linha de pensamento cresceu, ao longo dos últimos anos, a importância de se qualificar a educação utilizando testes comparativos entre países do globo e a utilizar os resultados obtidos pelos estudantes com a finalidade de orientar as políticas públicas na área da educação. É cada vez maior o número de países participantes de avaliações externas que se efetivam em um processo comparativo que não leva em consideração as diferenças locais, empregando uma conduta avaliadora que normatiza a desigualdade, além de responsabilizar docentes e gestores pelos resultados alcançados pelos alunos e pela escola com se estes fossem capazes, de forma isolada, de modificar a realidade que lhes é apresentada nos ambientes escolares brasileiros. (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A avaliação em larga escala é caracterizada por ser externa ao sistema educacional, ou seja, os alunos são submetidos a testes padronizados de proficiência realizados por órgãos do governo ligados à educação. No Brasil o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais são responsáveis pela sua execução, que envolve a formação dos aplicadores locais, a aplicação dos testes e o encaminhamento dos dados que serão transformados em relatórios e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

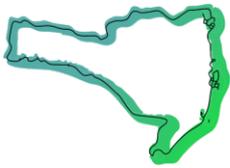
O público-alvo do sistema de avaliação brasileiro são os estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas, urbanas e rurais. É aplicada bianualmente podendo ser amostral ou censitária, contemplando as disciplinas de língua portuguesa e matemática, sendo que em 2019 algumas turmas também foram avaliadas na disciplina de ciências da natureza.

Existe um grande movimento em direção à testagem dos estudantes. No entanto, esses testes não levam em conta os diversos contextos sociais e culturais dos estudantes. Qualquer discurso baseado em números fornecido pelo desempenho carece de uma reflexão que leve em conta o que há, afinal, entre os dados que se apresentam. A nota da escola não representa apenas o trabalho do professor e do aluno, mas é construída com o esforço de várias mãos que lidam diariamente com as limitações impostas pela falta de recursos e investimentos nesta área. Para Nóvoa (2007), a valorização dos docentes, seus saberes e suas culturas, deveria constituir a matriz de qualquer política educativa, pois são eles que atuam nos ambientes escolares.

Os efeitos danosos ao sistema de ensino ficam mais evidentes do que as possíveis contribuições que as avaliações de larga escala oferecem. A aprendizagem regulada pela matriz de avaliação ou focada nos testes, promovem o estreitamento do currículo assim como a priorização da leitura e da matemática nos testes avaliativos enfraquecem outras áreas do conhecimento, promovendo uma educação muito mais mecânica, instrucional que prioriza o treino dos estudantes e dos professores do que intervenções formativas e de aprendizagem. Descaracterizando o papel da escola e fortalecendo o poder e a regulação do Estado, apresentando-se, desta forma, através da testagem dos alunos, como um modelo de auditorias, exibindo e reforçando o “controle a distância” (BALL, 2001), o que certamente não só impacta, mas acaba interferindo e modificando a condutas dos profissionais da educação.

Nesse sentido, nos parece ser necessário discutir a educação como um direito constitucional que é, por tanto, “[...] um direito social inerente à cidadania e aos direitos humanos, como sendo simplesmente um direito à aprendizagem, (HORTA NETO, et al, 2016). Logo, retira-se o compromisso do Estado para com a sociedade e os estudantes, de garantir uma educação pública de qualidade e discute-se o trabalho docente e da escola, bem como o desempenho dos estudantes nas avaliações standardizadas como se todo o resto não apresentasse problemas, ou seja, “Apequena-se a aprendizagem dos alunos e o direito à educação, como se este direito já tivesse amplamente consolidado no Brasil, faltando apenas responsabilizar os atores da escola por não estarem garantindo o aprendizado dos alunos.” (HORTA NETO et al, 2016 p. 25).

Desse modo, esse estudo se propõe identificar os usos dos resultados das avaliações nas escolas, uma vez que estas produzem as denominadas evidências numéricas sobre a educação. Que sentidos docentes e gestores dão quando de posse desses resultados? A avaliação externa propicia um olhar para além do dado? O que dizem os atores do contexto da prática da avaliação dessa política pública? Estes são alguns dos questionamentos que sustentam este trabalho.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MATERIAIS E MÉTODOS.

Metodologicamente a pesquisa se apresenta com uma abordagem quanti-qualitativa, de natureza básica, descritiva e de campo. Constituíram o *locus* da pesquisa a totalidade de escolas públicas municipais de São Lourenço do Oeste-SC, que atendem a Educação Básica - 1º a 5º anos -, ou seja, 8 escolas, sendo que 3 localizam-se na área rural e 5 na área urbana. Foram pesquisados 24 professores e 14 gestores, totalizando 45 participantes (diretor escolar e o Assistente Técnico Pedagógico (ATP)). Para a produção dos dados foram aplicados questionários eletrônicos aos gestores e aos professores do 2º, 3º e 5º anos, turmas que foram ou serão avaliadas pelo Saeb de forma individual pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Também foram realizadas entrevistas com 9 professores, sendo 3 de cada etapa escola e 3 gestores sendo 2 diretores escolares e 1 ATP).

O critério de seleção dos profissionais para responder ao questionário foi o de estar regendo uma das turmas elencadas para a pesquisa. Já para as entrevistas entendeu-se que precisariam ser professores efetivos na rede municipal de ensino, pelo fato de conhecerem melhor a dinâmica da rede bem como da escola onde são lotados. Quanto aos gestores, para a seleção dos entrevistados seguimos os mesmos critérios para composição da amostra dos professores, além de avaliarmos também o tempo de serviço na Educação Básica - Anos Iniciais. As entrevistas foram realizadas de forma presencial.

Os participantes da pesquisa serão nomeados neste trabalho, pela inicial da função: (professor: P1, P2, P3 e assim sucessivamente) e os gestores da mesma forma (G1, G2 e G3).

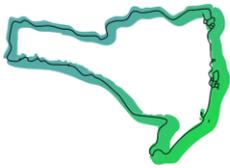
RESULTADOS.

Para analisar como ocorre o processo de análise dos dados produzidos a partir da testagem dos estudantes no contexto escolar e desse modo nos permitir buscar respostas para as perguntas a que esse trabalho se propôs reponder trancrevemos a resposta de uma participante que assim se manifesta: “[...] penso que poderíamos tirar mais proveito desses resultados, poderiam ser utilizados para repensar nossas práticas pedagógicas e porque eu acredito que sim, a partir do momento que você olhar para eles ... Como o aluno foi... quais as dificuldades ficaram mais evidentes ... você vai conseguir trabalhar, né? O que tá fazendo com que ele não avance na leitura, na escrita... para você trabalhar aquela dificuldade que o aluno tem.” (P5, 2022).

Acreditamos se tratar de temática importante a ser debatida, uma vez que avaliar e refletir acerca dos resultados obtidos é uma constante em sala de aula. Avaliar, no trabalho docente, sempre está atrelada a objetivos que direcionam o trabalho e movimentam condutas pedagógicas para o “depois” quando de posse dos resultados e o que envolveu esse processo. Com essa mesma seriedade é que se olha para os resultados do Saeb. Assim sendo, professoras e gestores foram questionados acerca do processo final da aplicação do “teste” na escola, ou seja, o que se faz quando se tem em mãos os resultados do longo processo de avaliação. Por se tratar de temática ampla, a categoria foi detalhada em quatro subcategorias: a) a prova do Saeb e a divulgação dos resultados na escola; b) a prova do Saeb a análise dos resultados na escola; c) a importância da análise dos resultados produzidos pelo Saeb; d) os resultados do Saeb e as contribuições para a escola.

a) A prova Saeb e a divulgação dos resultados na escola

Os dados da pesquisa permitiram identificar que são os gestores escolares que divulgam os resultados da avaliação Saeb, quando há a divulgação pela mídia e, eventualmente, em conselhos de classe. Segundo os professores, há explicações dos índices de proficiência atingido pelos alunos e da nota geral



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



da escola, porém, sem aprofundamento, o que indica, portanto, que não há análise dos resultados visando a ressignificação das práticas escolares.

Os dados apontam que a Secretaria Municipal de Educação é a principal fonte na divulgação dos resultados aos docentes, pois a maioria das participantes (13 - 54,2%) assinalou essa opção. Outras cinco formas de acesso aos resultados foram mencionadas: 7 professoras (29,2%) disseram acessar a **plataforma Qedu**, 2 (8,3%), responderam que ficam sabendo do resultado por **outros professores**, 1 (4,2%) mencionou a **professora aplicadora** como divulgadora do resultado, 1 (4,2%) disse ficar sabendo pelo ATP da escola, 1 (4,2%) cita o diretor da escola e 1 (4,2%) disse que a prova não foi realizada na sua escola e não sabe responder.

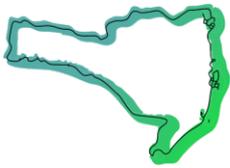
As participantes também foram questionadas se os gestores escolares divulgam os resultados das avaliações para o corpo docente e como isso ocorre. Os dados indicam que das 21 respostas obtidas, 17 foram “sim”, ou seja, eles fornecem os resultados, sendo que 5 não esclareceram de que forma isso ocorre e 12 apontaram distintas formas de comunicação: através da explanação dos resultados (3); divulgação no mural da escola (1); **falas informais**, na sala dos professores ou **grupos de Whatsapp** (5); através da SME (2); pelo ATP da escola (1). 4 professoras responderam “não”, sendo que 1 afirmou que os dados **não são divulgados**, 2 que **não lembram** e 1 diz **nunca ter participado da avaliação**, já que iniciou seu trabalho docente na escola no ano desta pesquisa.

As versões diversificadas sobre como acessam os resultados e grifadas acima, trazidas por 10 respondentes, sugerem lacunas que necessitam serem discutidas no âmbito escolar, o contexto da materialização da avaliação. Entendemos ser importante a discussão como forma de conhecimento técnico da prova (SILVA; CARVALHO, 2014), uma vez que elas são direcionadas a turmas devidamente atendidas por um profissional que responde a uma gestão, ou seja, uma vez que os docentes se veem nos resultados (LUCCHESI; CONTI, 2023), há necessidade de se entender nuances técnicas das avaliações. O desconhecimento técnico da avaliação também é pontuado por Alvarse; Chappaz (2021), que apontam uma fragilidade que poderia ser melhor discutida a fim de diminuir o processo de responsabilização a que os professores se veem inseridos.

b) A prova do Saeb e a análise dos resultados na escola

Com o intuito de verificar quais momentos a escola destina a análise dos dados produzidos pelo Saeb nos interessou ouvir os docentes e gestores, atores do contexto da prática, sobre essa importante temática. Uma vez que é inerente ao ambiente escolar quando de posse dos resultados de provas ou atividades avaliativas refletir sobre a constituição destes. A **maioria, 10 (41,7%)** dos respondentes relataram que **não há momentos** de análise dos dados produzidos pela avaliação do Saeb, **7 (29,2%) não souberam informar**, **4 (16,7%)** marcaram “sim”, que esse momentos são destinados a entender a composição da nota ou desempenho dos estudantes; **1** inquerida manifesta um esforço individual em se aproximar do resultado e ressignificá-lo; **2** docentes mencionam **haver detalhamento dos resultados, estes se dando a partir da equipe gestora onde se é construída estratégias de retomada de conteúdos que a prova tenha apontado como necessárias**. **3 (12,5%)**, responderam que momentos de discussão dos resultados na escola **já houveram, porém que não evoluem para uma discussão mais aprofundada**. Durante as entrevistas, percebemos que as respostas se sustentaram.

Indagamos as docentes sobre as formas como os resultados das avaliações são discutidos na escola. Das **9** entrevistadas, **8** consideram essa análise **pouco aprofundada**, pois apenas se comentam os resultados quando divulgados nacionalmente, sem avançar muito em discussões posteriores. Apenas **1** docente (P6) mencionou que na escola em que trabalha, os gestores **ampliam a discussão** apresentando os resultados obtidos, fazendo análise de gráficos e explorando os índices de proficiência atingidos nas disciplinas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



avaliadas. Entretanto, isso se **restringe as professoras regentes das turmas avaliadas** e não com o coletivo de professores.

Vemos esta constatação da pouca interação com os resultados por professores e gestores como um fator limitante das avaliações designadas pelo Saeb, pois “Na perspectiva da mera descrição, a avaliação pode se transformar em instrumento de desvalorização e de desqualificação dos professores, da escola e do processo educativo.” (BIASI, 2009, p. 40). Segundo a pesquisadora, a análise dos dados produzidos pelo Saeb precisa estabelecer diálogo entre escola, professores, alunos, sociedade e Estado, para assim cumprir o objetivo de propor a melhoria de qualidade educacional esperada.

Contudo, é necessário que não se perca a identidade docente a fim de priorizar a avaliação de larga escala. A qualidade da educação não deve estar unicamente relacionada à reavaliação do trabalho docente. Qualquer discurso baseado puramente na evidência numérica fornecida pelo desempenho dos estudantes carece de uma reflexão que leve em conta o que tem intrínseco aos dados. Ou seja, a nota da escola não representa apenas o trabalho do professor e do aluno, mas é construída do esforço dos que lidam diariamente com as limitações impostas pela falta de recursos e investimentos nesta área. Nóvoa (2007) chama a atenção para políticas que reforcem os saberes docentes, contribuindo para a melhoria do ensino, e não apenas dos resultados

[...] Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (NÓVOA, 2007, p. 6. *Grifos do autor*).

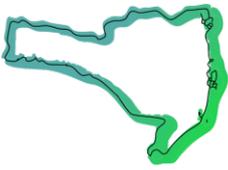
Para o autor, a valorização dos docentes deveria constituir a matriz de qualquer política educativa, uma vez que são estes que atuam nos ambientes escolares. Corroborando com Ball, traduzido nas palavras de Marcondes, Freund e Leite (2016), a ação protagonista de professores e gestores nas políticas educacionais deve ser valorizada, uma vez que atuam dentro dos limites que a educação se apresenta.

c) A importância da análise dos resultados produzidos pelo Saeb;

Um dos objetivos da prova do Saeb é produzir informações a respeito do ensino público ofertado por estados e municípios brasileiros, pois, segundo Bonamigo e Souza (2012) é a partir delas que os gestores escolares e educacionais formulam estratégias que visem melhorias na educação em seus ambientes e contextos específicos. Desse modo, pensando ser relevante ter posse dos resultados e olhar para eles, procuramos relacionar a visão que os docentes e gestores possuem com as informações divulgadas nacionalmente e tidas como representação da realidade educacional.

Sobre a importância ou não de se analisar os dados produzidos na testagem dos estudantes, a maioria dos respondentes assente de forma positiva. Segundo professores e gestores, olhar para os resultados atingidos pela turma contribui para que repensem o trabalho desenvolvido no sentido de propor outras estratégias de ensino visando aperfeiçoar o trabalho e atingir melhores resultados. Para a maioria dos respondentes, os resultados influenciam as práticas pedagógicas, havendo a necessidade de refletir sobre a prática para que os resultados sejam “melhorados”. Disseminando um sentimento de responsabilização docente pela divulgação dos dados, já que estes aproximam a avaliação sistêmica da realizada em sala de aula que visa a contextualização dos resultados. Ficando a cargo do professor, portanto o sentimento de culpa pelo desempenho e a tentativa de justificá-lo.

Na entrevista com professores e gestores indagamos sobre a importância ou não de analisar os dados produzidos na testagem dos alunos e concluímos que os participantes têm pontos de vista semelhantes, pois a maioria das entrevistadas (10 de 12) acha que é importante analisar os dados produzidos pelo



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Saeb. Entre as gestoras, essa opinião é unânime e entre as docentes, 7 reafirmam essa importância além de acreditarem que olhar para os resultados atingidos pela turma contribui para que repensem o trabalho desenvolvido no sentido de propor outras estratégias de ensino, visando aperfeiçoar o trabalho e atingir melhores resultados. Duas docentes (P1 e P3), se manifestaram contrárias, pois discordam do uso desses dados, uma vez que não são contextualizados nas escolas e, dessa forma, não se traduzem com os vários fatores que podem afetá-los.

Os dados comprovam o desejo das professoras em olhar para os resultados e justificá-los. Mesmo não sendo elas as testadas, o julgamento e o sentimento de culpa pelo desempenho dos alunos se fazem presentes. A P4 admite já trabalhar de forma diferente com os alunos e pontua ser importante rever o que precisa melhorar para desenvolver as habilidades não atingidas pelos alunos na prova. Ou seja, uma das consequências mais reais e perversas da prova padronizada talvez seja a responsabilização que os professores sentem pelo desempenho de seus alunos (TARDIF, 2013), uma vez que, na prática pedagógica é recorrente analisar os resultados e contextualizá-los, recuperar conteúdos, tentar mais uma vez, mudar a estratégia, assim os professores veem a mesma necessidade com a avaliação sistêmica. Lee Shulman em entrevista a Born, Prado e Felipe (2019, p. 5), quando questionado sobre o que é um professor, nos aponta muito do que está definido nas falas das docentes:

Um professor é alguém que usa o conhecimento, a experiência, a formação e a bagagem cultural que ele ou ela tem para mexer com os corações e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável. Ele o faz isso - e é o mais importante de tudo – ouvindo esses estudantes cuidadosamente [...].

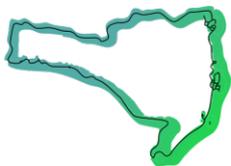
Uma vez que o professor estabelece vínculo com a turma, dificilmente não se sentiria avaliado também e desejoso de que os resultados sejam satisfatórios, mesmo entendendo que a avaliação de larga escala tenha objetivos e propósitos distintos de sua prática diária e do que construiu com os estudantes. Ao mesmo tempo, observamos a fiscalização e o gerencialismo das instituições concentrada nas mãos do Estado que, por meio das avaliações, que tem caráter político e não pedagógico, implica e limita o trabalho docente.

Essa política de responsabilização presente na avaliação promove o enfraquecimento da escola e sua autonomia. Na busca por índices mais altos, as redes de ensino, professores e gestores direcionam as tomadas de decisões que visem a atender este objetivo, levando-os a refletir sobre sua prática e concretizando, por fim, sua responsabilidade com os resultados produzidos, como evidenciam as vozes dos participantes.

d) Os resultados do Saeb e as contribuições para a escola.

A fim de aumentar o conteúdo informacional acerca da avaliação do Saeb e suas consequências nas escolas, inquiremos os participantes sobre as contribuições que os resultados da testagem dos estudantes proporcionam ao contexto escolar.

De acordo com os dados, tivemos a mesma incidência de resposta em duas opções distintas, visto que 8 professoras marcaram a opção “O Saeb é um instrumento válido para identificar carências, dificuldades, bem como avanços de aprendizagem na turma” e o mesmo percentual assinalou a opção contrária, ou seja, que “os resultados da avaliação pouco contribuem” para a escola, pois os estudantes realizam avaliações diferentes dos moldes apresentados pelo Saeb”. Com percentual também aproximado, tivemos 7 participantes que acreditam que “a avaliação do Saeb pode ser utilizada para diagnosticar falhas no ensino aprendizagem” e 1 marcou que “não há contribuições dos resultados da avaliação, uma vez que a prova ofertada não avalia a aprendizagem dos alunos”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Tais resultados reforçam o que identificamos na pesquisa: aos professores, a prova do Saeb não é apenas externa do ponto de vista, que é um instrumento que chega na escola para ser aplicado, é também algo que eles próprios ficam em dúvida sobre as contribuições que podem ser produzidas através dela. Não se pode negar que a divulgação dos resultados das provas expõe um sentimento de cobrança por parte dos docentes quando se veem tentados a entender se o desempenho poderia ter sido diferente. A influência dos resultados quantitativos, em nossa opinião, já seria um dos primeiros efeitos provocados pela política de avaliação.

Os resultados da investigação também sinalizam que para um terço dos docentes, há pouca contribuição dos resultados da prova, sobretudo no cotidiano escolar, reforçando a ideia de que a descrição dos resultados não abrange nem avança com profundidade para outros usos destes. Os gestores apontam como fatores limitantes para a contextualização dos resultados a demora de divulgação destes, quase um ano após a testagem, a rotatividade da turma e dos alunos, bem como do próprio corpo docente.

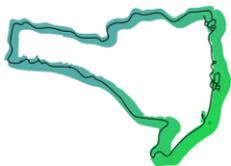
Segundo as entrevistadas, a prova do Saeb não contempla os “ajustes” tão necessários, que fazem muita diferença no dia a dia escolar, pois não vem adaptada para os alunos inclusos, tampouco reconhece as vulnerabilidades sociais e emocionais das salas de aulas brasileiras, deixando dúvidas sobre a capacidade que a prova tem de contemplar as múltiplas dimensões das aprendizagens e dos estudantes e que a visão do professor contempla. Essa atuação docente na busca por equidade em suas salas com as turmas é onde o contexto da prática assume o papel mais virtuoso da educação, pois ajusta o planejamento de acordo com as dificuldades concretas do processo de ensino (MENEGÃO, 2016).

Sobre a avaliação conseguir medir a aprendizagem dos alunos, os dados apontam que para 50% dos respondentes, a prova se apresenta como um bom instrumento de avaliação, pois as matrizes de referência das provas e o planejamento de sala de aula estão em conformidade com as habilidades requeridas pela Base Nacional Comum Curricular que precisam ser trabalhadas naquele ano/série. Contudo, 79,2% dos inqueridos acreditam que o resultado da prova não representa a prática diária de sala de aula, já que não leva em consideração as particularidades dos alunos, importantíssima no processo de ensino aprendizagem. Tem-se a oferta de um único modelo de prova a todos os estudantes, mesmo aqueles com deficiência, não recebem adaptações em suas matrizes a fim de valorizar o estudante como sujeito. Segundo os professores e gestores, diante da prova com este formato, deduz-se que todos os alunos tiveram iguais condições de educação, fato que não se comprova.

As vozes dos participantes são unânimes em afirmar que a educação não pode ser medida por uma única “régua”, pois os dados aferidos dessa maneira, simplificam o que é um trabalho amplo, dinâmico e difícil de quantificar, dado principalmente as complexidades e singularidades de cada contexto escolar. Por fim, a qualidade da educação depende da articulação de vários elementos, muitas vezes externos às escolas, como a criação de políticas educacionais, mas que, para a sua execução dependem em efetividade do trabalho docente e gestor. A avaliação de larga escala precisa valorizar o que os docentes fazem em suas salas, precisa ser geradora de ações que mobilizem para a garantia de acesso à educação, uma vez que ela pode mudar a realidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O ciclo de políticas como nos apresenta Ball (1994), nos permite uma aproximação significativa com a política da avaliação em questão, uma vez que esta também perpassa por contextos sendo que cada um deles imbricados permitirão olhar além da política pensada. Nos convida olhar para os efeitos que a prática produziu. Para o autor, o tratamento, a contextualização que se dá aos resultados pode gerar mudanças na política em análise.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Assim, destacamos a importância de se refletir sobre as intencionalidades da prova do Saeb, uma vez que não se avança muito em discussões que promovam melhorias significativas na escola pública, e aqui, são apontadas como limitações das avaliações externas. Ou seja, ao que parece, as avaliações com relação ao ciclo de políticas se encerram na divulgação dos resultados, pois as raras discussões que ocorrem nas escolas a partir dos resultados obtidos se prestam mais a justificá-los, corrigir o que ficou falho na prova, configurando-se em uma ação voltada muito mais a gestão do que às salas de aula e a aprendizagem dos alunos (BARBOSA, 2020). Logo, se revela muito mais de uma política de responsabilização do que uma estratégia para o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida do aluno dentro e fora da escola. Um olhar apenas técnico dos resultados pode gerar como efeito apenas o intuito de melhorar índices e alcançar metas (BRIDON; NEITZEL, 2014). É preciso atentar-se para esse tipo de preocupação. A melhoria dos índices de desempenho não deve nortear as práticas de sala de aula estreitando o currículo e focando em disciplinas e conteúdos abordados pela avaliação de larga escala.

Analisados em conjunto, os resultados permitem algumas inferências dos efeitos da relação entre gerencialismo e performatividade (BALL, 2002). Os professores e gestores ficam em dúvida sobre as contribuições que podem ser produzidas através das avaliações do Saeb. A falta de um espaço para a discussão demonstra que não há aprofundamento de reflexão sobre os dados avaliados. Quando esse espaço existe, conforme demonstrado, ocorre nos momentos do conselho de classe, junto a outras demandas específicas, não raro consideradas mais urgentes, associadas ao cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, entre as inúmeras atividades dos professores, uma avaliação que não considera as especificidades da escola, dos seus diferentes contextos, das múltiplas realidades, ou seja, o próprio cotidiano escolar, não ganha relevo como avaliação construtiva ou formativa, mas somente como mais um evento burocrático. Assim, um dos efeitos mais contundentes da divulgação sem aprofundamento reflexivo é o surgimento de um sentimento de cobrança por parte dos docentes quando estes se veem tentados a entender se o desempenho poderia ter sido diferente. A influência dos resultados quantitativos já seria um dos primeiros indícios de performatividade que identificamos no ambiente escolar pesquisado, provocados pela política de avaliação, uma vez que as professoras entendem que bons resultados validam e qualifica o vosso trabalho também.

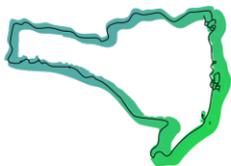
AGRADECIMENTOS: Unochapecó, pela concessão de bolsa 50%.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; FREITAS, Pâmela Félix. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 1 p. 250-275, 2021. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15392/8608>. Acesso em: 28 jun. 2023.

Ball Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 15. n. 2, p. 3-23, 2002. ISSN: 0871-9187. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 28 maio. 2023.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



DE OLIVEIRA BARBOSA, Adriana. Investigando efeito retroativo do SAEB/Prova Brasil de leitura no 9º ano do ensino fundamental. **Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978)**, v. 49, n. 2, p. 631-650, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2683>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BIASI, Simoni Vilant de. O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 3, n. 6, p. 33-41, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/viewFile/20535/13720>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Pesquisa e educação**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/crHN5H3zrKj4ZZYj7NMpB8y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Informações sobre o SAEB**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saeb>. Acesso em: 13 jun. 2022

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 437-462, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JCKgBvxdJHx4hvpXRl7TMjk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: abr. 2023.

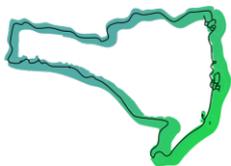
HORTA NETO, Joao Luiz; JUNQUEIRA, Rogério; OLIVEIRA, Adolfo. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 2016.

LUCCHESI, Maria Eliete Lacerda; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Macro e microrregulação: a avaliação em larga escala e alguns efeitos sobre o currículo. **Revista Teias**, v. 24, n. 72, p. 375-385, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/70205>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MARCONDES, Maria Inês; FREUND, Cristina; LEITE, Vania Finholdt. BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p. Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v12n3/1809-4309-praxeduc-12-03-1028.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5858339>. Acesso em: abr. 2023.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. **Debate Nacional sobre Educação**. 2007. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.



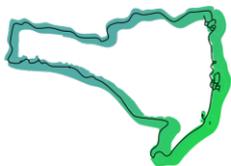
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana. Pires do; FERNÁNDES, Silvina. Júlia. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, 2014 DOI: 10.18222/EAE255920142853. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/2853>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SILVA, Vandrê Gomes da; CARVALHO, Cynthia Paes de. Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 12-21, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ae/v25n59/1984-932X-ae-25-59-00012.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Gestão democrática na educação e a inserção do gestor - perspectivas teóricas

Gislaine Krühs Lemos

gislaine.kruhs@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI

Valéria Silva Ferreira

v.ferreira@univali.br

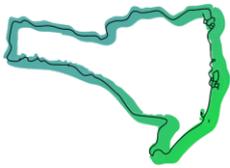
Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI

RESUMO. Esta pesquisa tem por objetivo abordar a importância da gestão democrática na educação e o papel do gestor na mediação dos processos pedagógicos junto à instituição de ensino. O interesse em investigar este tema está no processo para implantar a gestão democrática na educação, junto à comunidade e a importância do gestor em liderar com eficiência o ambiente escolar. Foi realizada uma revisão bibliográfica, com o propósito de aprofundar os fundamentos e contributos teóricos sobre a temática em estudo, o que permitiu realizar este estudo através de uma pesquisa com abordagem de investigação qualitativa. Inicialmente aborda-se o conceito de gestão democrática, a inserção e o papel do gestor na escola e a união entre a escola e a comunidade. Conclui-se que por meio da implantação da gestão democrática e a união entre a comunidade e a escola é possível gerir a instituição de maneira eficaz e participativa, com consciência baseada em um mundo coerente, crítico o qual está a favor da transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar Democrática. Educação. Democratização da Educação.

ABSTRACT. This research aims to address the importance of democratic management in education and the role of the manager in mediating the pedagogical processes with the teaching institution. The interest in investigating this topic is in the process to implement democratic management in education, together with the community and the importance of the manager in efficiently leading the school environment. A bibliographic review was carried out, with the purpose of deepening the foundations and theoretical contributions on the subject under study, which allowed this study to be carried out through research with a qualitative research approach. Initially, the concept of democratic management, the insertion and the role of the manager in the school and the union between the school and the community are approached. It is concluded that through the implementation of democratic management and the union between the community and the school, it is possible to manage the institution in an effective and participatory way, with awareness based on a coherent, critical world which is in favor of transformation.

KEYWORDS: Democratic School Management. Education. Democratization of Education.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO.

Na atualidade todo o processo de aprendizagem e o fortalecimento da democratização está ligado ao conceito da gestão democrática, a qual se faz necessário a participação de educadores e comunidade nas decisões que se dizem respeito ao âmbito educacional. Conforme Paro (2002), o conceito de gestão democrática escolar está alavancando na cooperação da comunidade e ainda precisa ser realizada na prática, assim a democracia só é efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta.

Para Libâneo (2015), a principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética.

A gestão democrática tem como princípios contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, apreciando a educação completa dos alunos no exercício da sua cidadania, a sua prática vai muito além da administração escolar, ou seja, ela não se limita apenas a cuidar da parte física e institucional da escola, mas sim de todo um conjunto onde envolve parte física e o seu corpo docente e alunos. Trazendo autonomia às unidades para definir a operacionalização dos seus processos.

A real necessidade das ações democráticas dentro das instituições escolares na atualidade é um verdadeiro desafio ao gestor, considerando que as pessoas estão cada vez mais individualistas, isso traz algumas dificuldades na relação escola e comunidade e seus trabalhos coletivos. Assim a necessidade em cessar este obstáculo, sabendo que o âmbito escolar não deve ser mecanismo de abstração e continuação dessas ideologias, almejando uma sociedade diferenciada para todos.

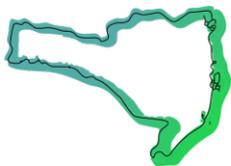
Destaca-se a importância em fazer as pessoas abraçarem esta causa com consciência do seu real papel junto à sociedade, cooperando de maneira relevante no espaço em que se encontram, unificando as esferas no ambiente escolar, e da comunidade como um todo.

De acordo com Lück (2007), a dimensão política refere-se ao sentido de poder das pessoas de construir a sua história e a história das organizações de que fazem parte, para torná-las mais significativas e mais produtivas. A dimensão pedagógica refere-se ao fato natural de que a prática é, em si, um processo formativo e, portanto, um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas e construção do conhecimento.

Bordignon e Gracindo (2004), explicam que analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas.

O papel do gestor é fundamental em cada unidade e para isso é de extrema importância que essa pessoa além de pertencer ao corpo docente também esteja presente junto à comunidade. Exercendo papel fundamental no desenvolvimento promissor das atividades escolhidas na instituição, o mesmo deve estar envolvido profissionalmente e pessoalmente para crescer e fortalecer a sua gestão junto a unidade escolar.

Lück (2009), destaca que, alguns elementos emergem como características comuns de atuações de liderança efetiva e que, portanto, compõem o seu significado: influência sobre as pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade. Propósitos claros de orientação, assumidos por pessoas. Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos. Modelagem de valores educacionais elevados. Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Seguindo nesta mesma ideia Almeida (2017), explica que, a formação de gestores não está ligada apenas ao papel do gestor escolar, mas sim, a todos os membros que atuam dentro dos espaços escolares e também são líderes: professores em suas salas de aulas, inspetores que cuidam dos alunos, equipe de merendeiras, limpeza, enfim, até os nossos educandos, entre os quais sempre temos aquela figura que mais se destaca e lidera os pares.

Em âmbito nacional a escolha por gestores das unidades educacionais sempre teve um aspecto polêmico, pois a mesma até então eram alçados ao cargo por políticos, prática condenada por especialistas da educação, conhecida por apadrinhamento político. A partir das mudanças que estão acontecendo, adota-se o processo de eleição com ampla participação da comunidade, este processo acontece por voto direto, sendo a mais defendida por especialistas da área educacional e a mais esperada pelos anseios democráticos. Considerado este o primeiro passo para uma gestão democrática.

Esse processo definido em caráter municipal exige alguns aspectos relevantes profissionais e pessoais para que a pessoa esteja apta a candidatar-se ao cargo, alguns especialistas defendem que pôr à frente das escolas bons gestores é um bom começo para a melhoria dos índices de qualidade da educação.

Este artigo pretende abordar a Gestão Escolar Democrática e tem o objetivo principal de definir e conceituar gestão democrática na educação e a inserção do gestor, sistematizar referências teóricas e metodológicas, sustentando a importância e implantação desse processo em todo sistema de ensino.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

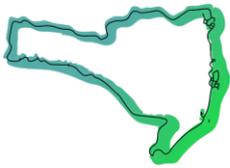
A maneira a qual a gestão alcança todos os setores com autonomia e legitimidade, vem sendo alvo de diversas discussões em diferentes âmbitos. O sistema educacional, o qual ainda está se adaptando para esse novo processo e implantando uma gestão democrática, ainda apresenta muitas lacunas a serem preenchidas.

Garay (2011), afirma que gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis, assim, esta está relacionada ao processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.

Conforme Santos Filho (1998), administração traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade. Seguindo esse mesmo raciocínio Bordignon e Gracindo (2000) defendem a ideia de tratar como gestão escolar, que leva ao conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola, compreendendo que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica, e às relações internas e externas.

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas. Esse projeto deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações (Lück, 2007).

Assim, Burak e Flack (2011) também associam gestão escolar a ações coletivas e democráticas, com a divisão de responsabilidades individuais, que devem ser pautadas num projeto maior, que congrega todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Para Bordignon e Gracindo (2000), essa autonomia não se faz apenas com políticas que buscam criar espaços e formas de organização da escola onde se construirá a gestão democrática; que se deve buscar é a redefinição de conceitos e formas democráticas através da oportunização da participação dos diferentes segmentos do contexto escolar.

Lück (2016), conceitua o termo gestão e diferenciar a gestão educacional, aqui entendida em uma perspectiva macro, da gestão escolar, aquela que ocorre no interior das escolas – micro. E ao adentrar nas questões específicas sobre a gestão escolar, aponto diferentes modelos de organização, suas características principais e seu potencial para a contribuição com a transformação da escola.

Para Paro (2016), a responsabilidade pela oferta, manutenção e qualificação de tal educação é do Estado em parceria com os entes federados, no entanto, é necessário também compreender, além da responsabilidade, quais têm sido os interesses e reais investimentos do Estado na oferta dessa educação de qualidade para todos, no campo educacional, é fundamental questionar por que a educação, considerada fator essencial de desenvolvimento humano, não tem tido a valorização necessária para a elevação de sua qualidade.

Mainardes (2016), explica que é no contexto e na prática que professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

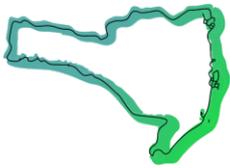
A educação é um elemento indispensável para o desenvolvimento e crescimento do país, a qual deve receber uma atenção especial. Luck (2016), traduz o termo gestão como aquele que ultrapassa o enfoque de administração burocrática centrada na figura dos dirigentes, para ações eminentemente democráticas e participativas, afirmando assim, que o termo traz consigo um conjunto de características que demonstram as mudanças nas formas de pensar, agir, coordenar, possibilitando espaços concretos de participação de todos os envolvidos no processo educacional, superando assim as relações hierárquicas predominantes no modelo de administração.

A realidade é considerada dinâmica e flexível, as transformações são frutos de relações de troca e consensos, as práticas bem-sucedidas servem de energia mobilizadora para novas ações, o poder é compartilhado e os problemas resolvidos na coletividade. (Luck, 2016)

De acordo com Saviani (2013), a prática social exige uma alteração qualitativa no sentido de partir de uma desigualdade já posta para atingir a igualdade como ponto de chegada. Situação que ocorre por meio da prática pedagógica, ou seja, uma atividade prática que seja transformada em educação das consciências, na organização da ação com vistas a ações reais e efetivas, considerando assim, a gestão democrática participativa e uma democratização como categorias fundamentais, sendo a educação parte integrante dos discursos nacionais e internacionais. Nesse sentido, Bellardo (2015) ressalta que a gestão democrática implica, no mínimo, na ampliação dos espaços de participação na definição dos rumos da educação.

A educação é vista como socialização para a participação democrática dentro da legalidade dos mecanismos instituídos de participação – a educação para a cidadania e a formação ética e moral. É o fetiche da educação: quanto mais o conhecimento é privatizado, por ser concebido como fator produtivo, e quanto mais ocorre exclusão do efetivo acesso ao conhecimento inerente às decisões econômicas e políticas e à participação cultural, mais a finalidade socializadora da educação é enfatizada como condição de participação social. (Tavares, 2004, p. 43)

Lourenço Filho (1976) afirma que a democracia é um sistema de vida de um grupo, significa a compreensão inteligente dos fatos que nele se deem, para situações que atendam a interesses comuns por métodos de ação solidária. A atuação participativa ganha ênfase e a busca da autonomia e do protagonismo se faz presente. Gestão democrática não se resume somente à participação nem sempre se



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



configura em democracia, é preciso, então, ter muito cuidado ao se discutir os princípios da autonomia e da participação quando se discute democracia.

Conforme Apple (2006), a análise relacional envolve compreender a atividade social, sendo a educação uma forma particular dessa atividade, como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. O autor leva em conta a análise relacional sendo necessário para examinar as relações entre o objeto em estudo e a sociedade como um todo.

Apple (2013), afirma que a análise relacional é uma posição epistemológica na qual se opta por ver o mundo através de múltiplas relações e categorias, esta é uma postura crítica que analisa o objeto de estudo através do exame das posições econômicas, culturais e políticas que os grupos ocupam na sociedade, exigindo que um mesmo objeto seja analisado de diferentes pontos de vista. Em relação ao estado, o autor defende que ao fazer uso da análise relacional, fez-se necessário buscar ferramentas para compreender os elementos e relacionamentos que fazem parte do Estado e que são produzidos na relação com ele.

Para Souza (2012), é importante enfatizar a natureza política da gestão escolar, pois, a escola reverbera e reproduz, nesse sentido, ao menos em parte, as formas pelas quais a política opera na sociedade, mostrando que o contexto da influência mundial e a internacionalização das políticas educacionais também conformam as políticas nesse campo no estado, isso a partir de um estudo que orientou as ações governamentais. Essas recomendações foram e estão sendo incorporadas às políticas públicas educacionais, modificando o cenário da gestão educacional e escolar.

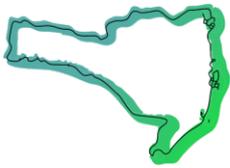
Segundo Dabrach e Souza (2014), o conceito de participação, nessa lógica, atribui à comunidade a função de execução de tarefas, e às entidades deliberativas, como o Conselho Deliberativo Escolar, uma função fiscalizadora, distanciando-se da concepção de participação defendida pela gestão democrática.

Nascimento (2015) afirma que, denota aí uma necessidade de se rever sob qual perspectiva essa 'clientela' terá maior, menor ou igual poder de decisão na gestão da escola. O termo 'clientela' apresenta indícios que nos remetem à concepção empresarial de gestão, que vislumbra os alunos, pais e comunidade como possíveis 'clientes' e não como sujeitos, como atores da comunidade na qual estão inseridos. Para Carvalho (2009), na perspectiva gerencialista de gestão, a escola é tida como uma empresa, nessa concepção, a educação é vista como um serviço que deve primar pela satisfação do cidadão enquanto cliente-consumidor individual.

Paro (2015) defende a perspectiva de que o diretor deve ser um educador, pois todo o professor é um conhecedor dos processos pedagógicos da escola, uma das condições necessárias para ser um bom gestor. Faz uma crítica às formações continuadas e palestras oferecidas aos gestores que diferem do seu contexto e da sua prática cotidiana.

Libâneo (2012), afirma que todos os profissionais da escola precisam estar aptos a dirigir e participar das formas de gestão, no entanto, em razão da natureza da função, da necessária divisão de funções, correspondente à lógica da administração, deve-se ressaltar que algumas pessoas têm atribuições específicas de direção e coordenação, o que implica especialização profissional, enfatizando ainda, que a função requer uma formação específica a fim de buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhe apoio logístico na sala de aula.

Apple (2006), explica que a autonomia atua para 'saturar' nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar 'da parte superior dos nossos cérebros',



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ao contrário refere-se a um conjunto organizados de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da ‘mera opinião’ ou da ‘manipulação’.

Souza (2012) defende a ideia em que a formação específica não influencia muito a prática do diretor escolar, não há diferença nos resultados dos trabalhos desenvolvidos por diretores com formação específica e de diretores com outra formação docente, assim tem papel importante na formação do gestor, desde que vinculada com sua função e realidade vivenciada ao desempenhá-la, no entanto, os conteúdos a serem abordados são importantes, mas precisam ser vinculados a elementos que tenham relação direta com a essência da função a ser desempenhada.

A formação específica predominante para atuar na direção escolar, assim, não é uma formação técnico-administrativa, mas uma formação político-pedagógica os fundamentos do direito à educação, sobre as políticas educacionais e sua gestão, sobre a organização escolar e educacional no país, sobre o planejamento escolar e educacional, elementos que determinam os conteúdos das salas ambiente/disciplinas do referido curso (SOUZA, 2012, p. 176)

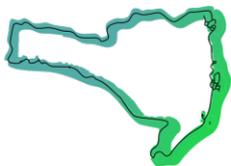
A hegemonia conecta-se exatamente com aquilo que é vivido pelas pessoas, segundo Apple (2000), a hegemonia implica a obtenção de um consenso, criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros (a figura do guarda-chuva auxilia no entendimento de que a hegemonia é ampla e abriga diferentes grupos).

Apple (2006) explica que a hegemonia não é algo que surge de forma espontânea e nem garantida: ela está relacionada com o trabalho dos grupos hegemônicos, que atuam constantemente para fazer com que a sustentação do modo capitalista de produção seja entendida como algo da vida cotidiana, como algo necessário ou natural. A partir dessa premissa, é necessário que os grupos hegemônicos lutem diariamente para que os seus elementos continuem tendo sentido na vida prática e, assim, sigam pertencendo aos discursos que formam o senso comum.

Conforme Apple (2000), a hegemonia tem fundamental importância na análise de políticas educacionais, quando se analisa uma política de educação, é preciso levar em conta as disputas entre os diferentes grupos que compõem o Estado e as lutas travadas por esses grupos para que determinadas ideias e significados, ou seja, tratar as políticas culturais, como disputas por visão de mundo, como luta por consolidação de uma hegemonia que vai além do econômico, assim o autor enfatiza que as políticas culturais, ao nexa conhecimento/poder, permitem uma análise mais complexa das políticas educacionais.

A autonomia não se dá, ela se transfere. A autonomia é a capacidade de um indivíduo, quer no coletivo, quer no individual, dar rumo a sua própria trajetória, com a valorização, inclusive, de presença e da importância do outro, portanto, a escola deve propor a formação de um tipo de autonomia que não se estabeleça a partir do outro, mas apesar do outro, com a oferta de condições e suporte para uma construção autônoma, para atuar de forma a manter ou transformar as relações de dominação entre as classes sociais, possuindo, assim, uma autonomia relativa em relação às mesmas (Ganzeli, 2000, p.75).

A afirmação em Apple (2000) de que as políticas em educação devem ser pensadas como políticas culturais, o que inclui pensar em fatores como: objetivos econômicos e valores; visão tanto de família, quanto de raça, gênero e relações de classes; política cultural; diferença e identidade; e o papel do Estado, assim, usar este conceito, é de que a política cultural envolve também os recursos que se usa para questionar as relações existentes, para defender as formas contra hegemônicas, ou para criar outras formas de se contrapor aos modelos vigentes.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Mendonça (2000) defende que o direito à educação se assenta no discurso teórico do liberalismo que gerou o movimento de organização do ensino público como consequência direta dos ideais da democracia e da consolidação do Estado nacional, o compromisso com a educação pública tem se constituído como um mecanismo para a construção da estabilidade democrática.

A gestão educacional responsabiliza-se pela educação pública de maneira ampla, direcional, orientando o trabalho realizado pela gestão escolar que responde pelos processos que ocorrem no interior das instituições de ensino. Lück (2016) explica que quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir de órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas. A expressão gestão educacional abrange a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar.

O foco na criação de hegemonia ideológica e na autonomia relativa da cultura é complementado pelo foco no Estado, visto como local de conflito entre classes e segmentos de classe e entre diferentes sexos e raças. Ao Estado vincula-se a noção de hegemonia, considerada como o processo pela qual as camadas dominantes tentam conseguir um consenso que seja aceito pelos demais grupos de sociedade, Tal consenso precisa ser obtido entre numerosos grupos que se opõem, o que significa que terá de incorporar interesses de grupos diferentes (Apple, 1984).

Seguindo esta premissa Lück (2016) enfatiza que, a gestão educacional organiza o sistema de forma ampla, o qual corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, preocupa-se assim em efetivar políticas no interior das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas.

Conforme Mendonça (2000), a legislação brasileira apresenta a gestão democrática do ensino público como um princípio constitucional, o que se traduz em uma diretriz que deve ser cumprida. Desse modo, o Estado se utiliza dela para alcançar alguns dos seus objetivos, ou seja, é necessário analisar a gestão democrática como uma política de Estado e desvendar as dificuldades decorrentes da implantação de mecanismos, que pressupondo vigorosa participação da sociedade, são patrocinadas por um Estado fortemente marcado por ordenamentos patrimonialistas.

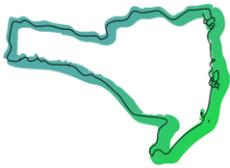
Para Bordignon (2013), a autonomia é um dos fundamentos da gestão democrática, e a participação e o exercício da cidadania significam o exercício do poder. Já a gestão democrática é a condição da qualidade sociocultural da educação e, por isso, deve ser garantida a participação de todos na elaboração de políticas públicas educacionais,

Para Lück (2007) no que diz respeito à profissionalização e à modernização da gestão escolar, englobam-se os seguintes aspectos: formação dos gestores, inovação tecnológica e a cultura da planificação, monitoramento e a avaliação presentes na gestão escolar.

De acordo com Moraes (2013), às funções do gestor são, em princípio, fixar as metas e alcançar por intermédio do planejamento, analisar e conhecer os problemas a enfrentar, tentar solucionar os problemas, organizar recursos financeiros, tecnológicos, ser um comunicador, um líder, ao dirigir e motivar as pessoas, tomar decisões precisas e avaliar, controlar o conjunto todo.

Para Libâneo (2015), liderança agrega vários conceitos como motivar, influenciar, integrar e estar organizando grupos de pessoas que trabalhem em prol de objetivos da escola, contribuindo para que todos assumam as tarefas de forma compartilhada, e um líder deve saber cooperar, escutar, comunicar e se relacionar com as pessoas.

O sucesso do líder é também o sucesso dos seus liderados, na perspectiva de que uma de suas principais funções é a de liderar os outros para que possam se autoliderar. Tal ocorre desde que os líderes desempenhem um papel de facilitadores da utilização do potencial de seus liderados (LERMEN, 2003, p.33).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Libâneo (2015), explica que se faz necessário destacar também que o gestor da escola assume o papel de coordenar, gerenciar e organizar as atividades que fazem parte dos processos da escola em que atua, visto que para realizar essas atividades ele pode ser auxiliado por outros profissionais, como especialistas e técnicos administrativos, visando sempre ao cumprimento das leis, regulamentos e determinações que exigem os órgãos no sistema de ensino.

Lück (2007) ressalta que o desenvolvimento de equipe é uma dimensão básica do estilo de gestão participativa. O diretor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola. Vista assim a importância da comunidade possibilitando a aproximação e agir juntos nas tomadas de decisões, conhecendo melhor os objetivos e metas, favorecendo entre professores e alunos.

Para Lorenzoni (2010), a importância da participação dos pais, isso não se reflete só no conselho, mas em todas as ações desenvolvidas nas escolas, visto que o Conselho de Classe deve acontecer como um trabalho colaborativo entre todos os sujeitos que fazem parte do espaço escolar, tornando-o um momento importante e organizado de avaliação.

Lück (2016) ressalta que o espaço democrático de expressão, acontece quando são dadas às pessoas a oportunidade de expressar suas opiniões, de falar, debater e discutir com outras pessoas sobre diferentes ideias, portanto, compete ao gestor a função de mediar a implementação dos espaços necessários às ações e das decisões compartilhadas na escola, coordenando e integrando as ações para promover a participação das comunidades locais e escolar na consolidação de uma escola focada no sucesso e bem-estar do aluno e na realização dos sonhos, objetivos e metas coletivos.

Conforme Brasil (2004), o conselho escolar tem papel decisivo na democratização da educação e da escola, ele é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos.

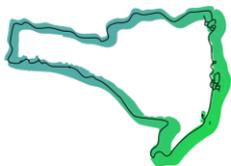
Esta pesquisa se inscreve do ponto de vista de abordagem, inserindo-se no campo da educação, na busca em compreender os fundamentos educacionais, como uma pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2012), a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere, toda compreensão é parcial e inacabada.

Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende (MINAYO, 2012, p.623).

MATERIAIS E MÉTODOS.

Este é um estudo documental realizado por meio da revisão de artigos e teses, averiguando assim a produção cumulativa em relação ao tema, visando tomar conhecimento dos estudos realizados e delimitar o objetivo da pesquisa. Por meio da bibliografia existente é possível analisar a gestão escolar democrática na educação no âmbito municipal, estadual e nacional, onde as políticas públicas influenciam diretamente.

A intenção em construir um referencial teórico para contribuir na análise do conceito da Gestão Democrática na Educação e a Inserção do Gestor. Foram consultadas as bases de dados Scielo BDTD (Banco de Dissertações e Teses – Acervo Univali), Academia.edu, onde foram selecionadas obras a qual abordassem a evolução e implantação do conceito de gestão democrática na educação, participação da comunidade nas decisões de âmbito escolar, como a escolha pelo gestor e sua inserção na instituição.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Foram analisados teses e artigos de 2016 até 2022, para os artigos foram utilizadas as bases de dados da literatura brasileira Scielo e Academia.edu. Para as teses, utilizou-se a base de dados do BDTD (Banco de Dissertações e Teses). Para as categorias de análise, as palavras-chaves foram: gestão escolar democrática, educação, democratização nas escolas.

Foram identificados vários artigos e teses abordando os assuntos tratados como objetivo, após a seleção de 11 artigos foi traçado um fichamento com os objetivos do estudo e análise dos conceitos, métodos e abordagens teóricas, destes foram selecionadas 7 obras, usamos como critério de exclusão os trabalhos mais direcionados a localidades específicas, aqueles que traziam as perspectivas do diretor de escola e/ou com foco em Programas do governo e Conselhos Escolares, segue o quadro abaixo com os trabalhos mais contribuíram para esse estudo.

QUADRO 1 - ARTIGOS

AUTOR	TÍTULO	ANO	IES
OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEXES, Ione Vasques	Revisão de Literatura: O Conceito de Gestão Escolar	2017	Universo
SCHANE, Rita; GAGNO, Roberta Ravaglio; FILIPAK Sirley Terezinha;	A Importância da Implementação da Gestão Democrática e das Políticas Públicas Educacionais	2022	Universidade Estadual de Maringá
MESNBRUG, Fernanda Ardnt;	A Gestão Escolar Como Elemento de Qualidade da Educação Pública: Limites e Possibilidades	2019	Universidade Federal de Pelotas
LUKOMBO, Garcia;	O Gestor Escolar, sua Influência na Gestão Democrática e Participativa no Magistério do Soyo.	2021	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
SANTOS, Maria Lidiane dos; Silveira, Zelia Medeiros;	O Papel do Gestor Escolar na Mediação dos Processos Pedagógicos em uma Gestão Democrática	2020	Unesc – Universidade Estadual de Santa Catarina

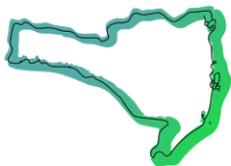
Fonte: Elaboração da autora

QUADRO 2 - TESES

AUTOR	TÍTULO	ANO	IES
MESNBRUG, Fernanda Ardnt;	A Gestão Escolar Como Elemento de Qualidade da Educação Pública: Limites e Possibilidades	2019	Universidade Federal de Pelotas
PALÚ, Janete;	Planos de Gestão Escolar em Santa Catarina: A Gestão Democrática em Questão	2019	Universidade Federal da Fronteira Sul

Fonte: Elaboração da autora

Observou-se nesse estudo que no campo educacional, um mesmo objeto de estudo pode ser nomeado por vários termos, como “gestão” e “administração” escolar. Com o levantamento de artigos, teses sobre a temática gestão escolar com recorte temporal científico, esta metodologia é muito utilizada em parte constante nos trabalhos, como no caso deste estudo. A análise de artigos, dissertações e teses permite concluir que, embora seja bastante discutida, a gestão escolar, por apresentar inúmeras faces, ainda é um tema de estudo importante, é necessário compreender o seu processo de implantação e avaliar individualmente cada situação. A partir dessa revisão e dos conteúdos desses trabalhos, discutimos a gestão democrática a partir das referências dos trabalhos selecionados.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS.

O presente estudo apresenta os resultados a partir da percepção de autores por pesquisa bibliográfica, sobre a gestão democrática e participativa tendo como fundamento o conjunto de elementos que sustentam esta gestão com realce ao papel desempenhado na união da comunidade e escola.

Tendo como objetivo principal definir e conceituar gestão democrática na educação e a inserção do gestor, sistematizar referências teóricas e metodológicas, sustentando a importância e implantação desse processo em todo sistema de ensino, foi possível fazer uma abordagem objetiva com base aos diferentes autores estudados, com destaque para (APPLE, 2006, 2013; LÜCK, 2007, 2016; LIBÂNEO, 2012, 2015; e outros).

Para Costa (2004), a busca da qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades dos conhecimentos, exige necessariamente repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo.

Segundo Gracindo (2007), toda prática pedagógica de uma escola está estreitamente ligada à função social desta, tendo em vista o agir sobre sua realidade social. Para que uma escola seja considerada de qualidade é necessário também possibilitar aos alunos o contato com a cultura, por meio da ciência, técnica, linguagem, estética e ética, e isso se realiza através da formação cultural e científica.

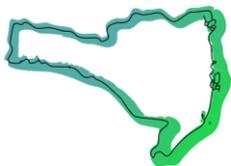
Nessa mesma premissa Libâneo (2015), afirma que as escolas devem ser consideradas como um lugar propício para o desenvolvimento intelectual e para a formação da personalidade dos alunos. Nessa visão, seu objetivo prioritário é o de assegurar-lhes a apropriação dos produtos da cultura e ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental, afetivo e moral e para torná-los aptos à reorganização crítica desses conhecimentos em função de sua atuação na vida social.

Para Libâneo (2012), às concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social.

Segundo Souza (2012), a gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

A gestão democrática da educação assenta-se no conceito de democracia, que é o seu princípio. Não da democracia burguesa que se caracteriza pelas liberdades políticas, pelo império da lei e pela competição política em que impera a dominação em todas as suas formas. Trata-se do conceito de democracia que compreende a sociedade como um organismo de interesses homogêneos e solidários em que todos os sujeitos têm direitos e deveres comprometidos com o bem comum, a fraternidade, a equidade, a ética e a justiça social. É o governo do povo que constrói, coletivamente, a sociedade solidária de compromissos, direitos e deveres comuns, alicerçada na liberdade e na possibilidade para todos (Ferreira & Scholesener, 2007).

A implantação de todo esse processo pode trazer conflitos, os quais não devem ser ignorados, mas sim compreendidos. Paro (2016) explica que todo conflito deve ser compreendido em suas causas e suas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



explicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance, como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

De acordo com Libâneo (2015), a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento e organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável e maior aproximação entre professores, alunos e pais.

A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país (Gadoti, 2014).

Para Libâneo (2015), cabe ao gestor criar esses momentos de formação na escola, visto que ela é um espaço de formação profissional e aprendizagem, onde todos podem participar e aprender de forma coletiva, negociando as práticas de gestão e a atuação profissional, a fim de gerar uma qualidade superior profissional e pessoal.

Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidade por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias (Lück, 2016).

Assim o aprendizado de participação não fica apenas no simples fato de atuar ativamente na vida da escola, ou seja, o que esse movimento e a implantação desse projeto busca é defender para que a escola abra espaço consistente de participação para a comunidade, destacando ao aluno o quão essencial é a participação na vida de cada um de nós, enquanto indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade.

O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários, essa gestão participativa onde busca a essência em um processo de decisão em comunidade. Lück (2007), afirma que o gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola.

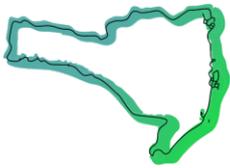
Lück (2007), é necessário que o gestor crie junto à comunidade um ambiente que favoreça o desenvolvimento profissional dos professores promovendo uma cultura de responsabilidade e exigência. Esses resultados têm um fundamento lógico quando se concebe que se deve considerar a participação como o meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Para Nascimento e Feitosa (2011), é importante que a escola compreenda que seu papel não é apenas produzir sujeitos competentes para o mercado de trabalho, mas sim preocupar-se com a formação dos alunos enquanto sujeitos históricos, políticos, sociais e culturais.

Lück (2016), finaliza ressaltando que o desenvolvimento de equipe é uma dimensão do estilo de gestão participativa. O diretor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao concluir esta pesquisa é possível perceber a importância em refletir sobre a temática deste estudo, visto que é de suma importância que o gestor escolar possibilite a todos a participação ativa nas tomadas de decisões da escola. Lück (2016) afirma que, a escola como um espaço de produção do saber é o local onde os professores ensinam os conceitos científicos e os alunos se apropriam destes, portanto, ela é de extrema importância durante todo o período de aprendizagem, por meio da mediação do professor e a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



interação com todos que fazem parte da comunidade escolar, estabelecendo um papel fundamental para a formação da cidadania dos alunos, tornando-os sujeitos críticos, autônomos e pensantes.

Conforme Paro (2015), a gestão da educação pode ser compreendida como um processo político explícito, ou não, de disputa de poder, no qual as pessoas agem na e sobre a educação pautam-se predominantemente pelos próprios olhares e interesses, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição, a educação e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos, a ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem.

De acordo com Freitas (2006), o processo educacional começa a partir da escolha da gestora escolar, que segundo o autor, é a figura principal dentro da escola, além de ser também o principal elo entre a escola, o órgão central, a comunidade escolar e o entorno. Ademais, o despreparo ou bom preparo de uma gestora escolar afeta diretamente à docência e a aprendizagem dos alunos, já que se torna impossível melhorar a qualidade do ensino sem a atuação de um bom líder e bons professores.

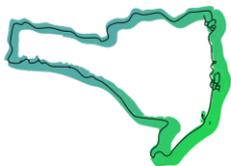
A educação se revela como elemento de transformação social, por um lado, no caráter pedagógico que assume a luta política da classe trabalhadora em seu esforço revolucionário com vistas à desarticulação do poder da classe burguesa e à construção do novo bloco histórico, já que toda ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica (PARO, 2016, “p.135”).

Na pesquisa ficou evidente o quanto o sucesso da escola depende de como o gestor trabalha e lidera, ou seja, trabalhando de forma democrática possibilita e motiva todos a participarem do diálogo, interação e trocas de experiências. Para Lück (2016) a participação deve ser tida em todas suas vertentes de funcionamento, desde a participação como presença; participação como expressão verbal e discussão de ideias; participação da representação; participação como tomada de decisão e a participação como engajamentos.

A criação de um ambiente escolar propício que facilite o diálogo recíproco tanto do gestor para os subordinados e vice-versa, assim também para a comunidade escolar, onde pode existir reflexão, debate e se aplique uma gestão escolar que avalia todos os processos (Libâneo, 2015).

Para Ferreira (2002) existem inúmeras maneiras de se fazer um estado da arte, pois cada pesquisador tem um olhar diferente sobre os fenômenos analisados. Percebe-se que existem algumas lacunas ainda a serem preenchidas com novos trabalhos e pesquisas, especialmente quanto a assuntos relacionados à formação, às competências, à identidade e à qualidade que se exige do trabalho do mentor dessa gestão democrática: o diretor ou gestor escolar.

É essencial que o profissional da educação implante formas de gestão democrática, entendida como superação do conhecimento de administração como técnica e aprender o significado social das relações de poder que estabelecem no cotidiano da escola.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Referências

ALMEIDA, A. M. **Apostila da Disciplina de Fundamentos de Organização e o Cotidiano Escolar**. IBFPOS, Joinville, 2017.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo: Educação e Conservadorismo em um Contexto Global**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

_____. **History of Education Quartely**, Against Reductionism, 1984.

BELLARDO, W. S. **Trajatória da Burocracia Educacional: Recrutamento e Recursos de Poder**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BORDIGNON, G. GRACINDO, R. V., **Gestão da Educação: o Município e a Escola**. São Paulo, 2004.

BORDIGNON, G., GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação: o Município e a Escola**. In FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no Município: Sistema, Conselho e Plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Conselho Escolar e a Aprendizagem na Escola**. Brasília – DF: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 2004.

BURAK, D. M. A., FLACK, S. de F. **Concepções de Gestão Escolar Presentes no Trabalho do Diretor nas Escolas Municipais em Ponta Grossa/PR**. In: Jornada Nacional do Histedbr, 10.2001, Ponta Grossa: UEPG, 2011.

CARVALHO, E. J. G. de. **Gestão Escolar: da centralização à descentralização**. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, a. 9, v.18, 2009.

COSTA, N. M. de L. **A Formação Contínua de Professores – Novas Tendências e Novos Caminhos**. Ed. Campinas, 2004.

DABRACH, N. P.; SOUZA A. R. **Leituras Sobre a Gestão Democrática e o ‘Gerencialismo’ d a Educação no Brasil**. Revista Pedagógica, Chapecó, v.16, n. 33, 2014.

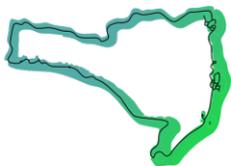
FERREIRA, V. S. **Artes e Manhas da Entrevista Compreensiva**. Saúde e Sociedade, 2002.

FERREIRA, N. S. C. & SCHLESENER, A. H. **A Gestão Democrática da Educação e a Formação do Senso Comum**. In: Schelesener, A. H. & Pansardi, M. V. (Org.) Políticas Públicas e gestão da educação, Curitiba, UTP, 2007.

FREITAS, K. S. **Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade de desempenho escolar**. Salvador: EDUFBA, 2006.

GADOTI, M. **Gestão Democrática com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GANZELI, P. **O Processo de Construção da Gestão Escolar no Município de Campinas: (1983-1996)**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GARAY, A. **Gestão**. In: CATTANI, A. D.; HOZLMANN, L. (Org.). Dicionário de trabalho e tecnologia. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GRACINDO, R. V., **Gestão Democrática nos Sistemas e na Escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

LERMEN, T. L. **Liderança na Gestão por Projetos: Desenvolvimento da Liderança na Gestão de Percursos na Organização Educacional**. Joinville, SC: Ed. Univille, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. Ed. ver. E ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6 ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar: Curso Básico**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

LORENZONI, R. de L. et al. **Conselho de Classe Participativo: Uma Experiência de Participação Democrática na Escola**, São Paulo, 2010.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **A Escola Participativa: o Trabalho do Gestor Escolar**. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n.94, 2016.

MENDONÇA, E. F. **A Regra e o Jogo: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira**. Campinas: LaPlanE/FE/Unicamp, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 2012.

MORAES, N. de C., FELGAR, J. A. S. **A Importância da Gestão Escolar Democrática**. Unar, Araras, v.7, n. 1, 2013.

NASCIMENTO, F. S. do; FEITOSA, R. da S. **Função Social da Escola: Entre a Teoria e a Prática**. São Paulo, 2011.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola Pública**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Diretor escolar educador ou gerente**, São Paulo: Cortez, 2015.

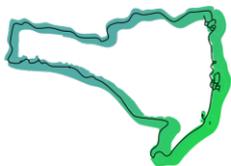
_____. **Crítica da Estrutura da Escola**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Democracia Institucional na Escola: Discussão Teórica**. Revista de Administração Educacional. Recife, v. 1, n. 2, 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2013.

SOUZA, A. R. de. **Os Caminhos da Produção Científica Sobre Gestão Escolar no Brasil**. RBP AE, São Paulo, v. 22, n. 1, 2012.

TAVARES, T. M. **Gestão Pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995-2002)**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Política Educacional da rede pública municipal de ensino de Blumenau: um olhar para democratização de educação bilíngue

Isabela Vieira Barbosa¹

miss.vieira@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Caique Fernando da Silva Fistarol²

cfsfistarol@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Marcia Regina Selpa Heinzle³

selpamarcia@gmail.com

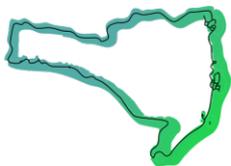
Universidade Regional de Blumenau – FURB

INTRODUÇÃO.

Nos últimos anos, diferentes estudos têm apontado um notável aumento no estabelecimento da Educação Bilíngue (BARBOSA; HEINZLE, 2020; MEGALE, 2019) em Escolas das Redes Privada e Pública, tendência impulsionada pelas novas necessidades decorrentes de um mundo crescentemente globalizado, interligado e diversificado culturalmente. Enquanto há algumas décadas a proficiência em um segundo idioma poderia ser considerada uma habilidade diferenciadora, na atualidade, a aptidão em uma língua adicional se transformou em um requisito fundamental. Não obstante, é crucial ponderar que o acesso aos cursos de línguas sempre esteve restrito à capacidade financeira.

Embora o aumento das Escolas Bilíngues seja uma resposta positiva à demanda atual, é importante considerar uma análise crítica sobre a equidade nesse cenário. Enquanto algumas instituições bilíngues podem estar oferecendo oportunidades de aprendizado em dois idiomas, é fundamental reconhecer que a acessibilidade a essas instituições pode ser grandemente limitada por fatores econômicos. Autores como Moura (2009), nomeiam essa perspectiva de bilinguismo de “elite”. Isso levanta a preocupação de que, embora a proficiência em mais de um idioma seja agora uma necessidade global, ainda persistem barreiras que perpetuam desigualdades educacionais.

“A definição do conceito de Educação Bilíngue é complexa e pode variar em diferentes contextos, pois depende de uma série interesses de aspectos, entre eles a comunidade em que se insere, dos agentes nela envolvidos, o econômico e social dos status sujeitos” (MEGALE, 2019, p. 21). Ampliar essa discussão crítica também envolve refletir sobre as implicações sociais deste crescimento. O rápido surgimento de Escolas Bilíngues pode criar disparidades entre aqueles que têm a oportunidade de frequentar essas escolas e os que não têm. Além disso, consideramos válido examinar como a qualidade do ensino nessas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



escolas se compara àquela nas instituições monolíngues, especialmente considerando que o rótulo "bilíngue" muitas vezes é usado para atrair estudantes e pais, mas nem sempre é garantia de um ambiente educacional verdadeiramente imersivo e de alta qualidade.

A este respeito, Megale (2019, p. 9) explicita que “Nos tempos atuais, com o acirramento da globalização, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial”. Para a autora, é notável o crescimento bem como a “expansão da importância do ensino de línguas adicionais, compreendidas, por muitos, como bens culturais de muito valor no mercado linguístico”.

Nesse contexto, surge a preocupação para que os governos, instituições educacionais e a sociedade assumam a responsabilidade de abordar essas desigualdades e criar soluções, através de programas de bolsas de estudo, políticas de inclusão e ou parcerias com organizações que possam democratizar o acesso à Educação Bilíngue. Além disso, torna-se essencial também fomentar o desenvolvimento de programas de ensino de idiomas abrangentes e de alta qualidade nas escolas tradicionais, para que a oportunidade de aprendizado bilíngue seja mais equitativamente distribuída.

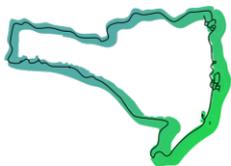
Nas Redes Públicas de Ensino brasileiras, o ensino do inglês e espanhol é presente de forma mais acentuada a partir do Ensino Fundamental II, mas ainda é considerado por muitos limitados quando comparados com outros cursos livres e com Instituições de Ensino da Rede Privada. Assim, podemos considerar que a situação do ensino de inglês e espanhol nas Redes Públicas de Ensino brasileiras revela um panorama complexo e desafiador, especialmente quando comparado com ofertas similares em cursos livres e instituições privadas.

Um dos principais desafios enfrentado, é o acesso limitado a recursos financeiros, contribuindo para a disparidade na qualidade do ensino de idiomas. Enquanto as Instituições de Rede Privada podem investir em materiais didáticos atualizados, professores com maior carga horária e instrumentos mais inovadores, a maior parte das Escolas das Redes Públicas, muitas vezes, enfrentam restrições orçamentárias que afetam sua capacidade de proporcionar experiências de aprendizado semelhantes.

Neste sentido, observamos a necessidade de ampliar a implementação de políticas mais robustas e investimentos financeiros destinados a melhorar o ensino de idiomas nas Escolas da Rede Pública. Neste sentido, Cavalcanti (2011, p. 176) chama a atenção para a “existência de um bilinguismo hegemônico que exclui”, que fortalece as línguas consideradas de prestígio, e desmerece outras línguas menos reconhecidas, como línguas de imigração ou ainda as línguas indígenas.

Assim, entende-se a “educação bilíngue oferecida nas escolas particulares do Brasil é denominada ‘de elite’ [...] porque suas altas taxas e mensalidades a tornam proibitiva para a maior parte da população do país” (Moura, 2009, p.29). Estas instituições de ensino, se caracterizam por serem Escolas Bilíngues, chamadas de elite, onde a língua ensinada é a língua de prestígio internacional, e restrita a pequenos grupos.

No entanto, o Brasil caracteriza-se como um país com histórico de grande pluralidade linguística, mas que historicamente se estruturou em torno de um mito do monolinguismo (Cavalcanti, 1999, 2011). Esse mito perpetuou a ideia da predominância e soberania única do português como língua utilizada no território brasileiro. No entanto, nos últimos anos, uma tendência tem emergido para diminuir as



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



disparidades sociais, contrabalanceando o crescimento das Escolas Bilíngues e Internacionais destinadas aos grupos mais privilegiados. Esta nova abordagem consiste no surgimento de iniciativas de implementação de Política Bilíngue nas Escolas de Rede Pública Municipal, observadas em várias localidades do país.

Se por um lado, observa-se um aumento na demanda por escolas bilíngues e um monitoramento correspondente desse crescimento. No entanto, por outro lado, as Políticas Públicas e legislações ainda são apresentadas de maneira pouco evidente. Megale discute então, que a “[...] demanda por parâmetros legais que norteiem e regulem essas instituições torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número delas e da necessidade de formação de professores que atuem nesse campo” (MEGALE, 2019, p. 9).

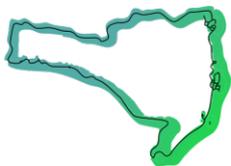
Essas iniciativas representam um passo na busca pela equidade no acesso à Educação Bilíngue. Pois “à medida que aumenta o número de escolas bilíngues no Brasil, crescem, também, as tensões que envolvem a temática” (MEGALE, 2019, p. 15). Ao trazer a oportunidade de aprendizado de uma língua adicional para o ambiente público de ensino, essas escolas estão se esforçando para nivelar o campo de atuação, oferecendo aos estudantes de diferentes origens socioeconômicas a chance de adquirir habilidades linguísticas e práticas relevantes para o mundo contemporâneo.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar a política pública do município de Blumenau - SC, para a criação e consolidação de Escolas de Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino. Esta pesquisa justifica-se pela relevância de compreensão de uma política que esteja cunhada na democratização do ensino de línguas adicionais, assim como em perspectivas de cidadania global e multiculturalidade.

MATERIAIS E MÉTODOS.

O presente trabalho, de cunho qualitativo, tem como objetivo analisar a Política Pública de Educação Bilíngue da Rede Pública Municipal de Blumenau/SC para a criação e consolidação de Escolas Bilíngues. Neste sentido, a presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, a partir de uma análise qualitativa, da política pública que possibilitou a implementação das Escolas Bilíngues na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau.

A partir da análise documental, analisamos as propostas voltadas à criação e manutenção das Escolas de Educação Bilíngue em uma perspectiva de democratização do ensino e da aprendizagem. Para isso, foram analisados os documentos: Resoluções nº 001/2018 e nº 006/2022 normatizadas pelo Conselho Municipal de Educação de Blumenau (CME), Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (BLUMENAU, 2021) e Projeto da Educação Bilíngue, documento orientador da Política Pública da Rede Municipal de Ensino – 4ª versão (BLUMENAU, 2022) que tratam da normatização e atuação da Política nas 18 Instituições de Ensino Bilíngue. A escolha por estes documentos justifica-se por indicarem como a Política é vista desde a questão documental até sua efetivação na prática.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Cada documento contribui de forma única para a compreensão de como essa política pública está sendo desenvolvida nas Escolas Básicas Municipais Bilíngues em Blumenau, considerando tanto os aspectos normativos quanto as estratégias práticas para sua implementação.

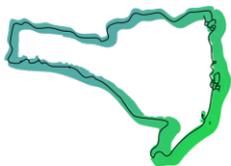
As Resoluções nº 001/2018 e nº 006/2022 do CME Blumenau desempenham um papel fundamental ao estabelecerem os princípios, diretrizes e critérios para a criação e funcionamento das Escolas Básicas Municipais Bilíngues na Rede Pública. Ao examinar essas resoluções, é possível identificar como o município está comprometido em garantir a igualdade de oportunidades no acesso à Educação Bilíngue, abordando aspectos como a seleção de estudantes, a formação de professores e a avaliação da qualidade do ensino oferecido. Ainda é possível perceber que houve um aprofundamento na descrição de detalhes da Política da Educação Bilíngue para a Rede Municipal (tanto para a Escolas da Rede Pública, quanto para os Centros de Educação Infantil das Redes Pública e Privada) entre a homologação da Resolução nº 006/2022 em detrimento a revogação da nº 001/2018, em questões como as mencionadas anteriormente, bem como na questão de avaliação da aprendizagem, carga horária e de organização do currículo; menciona-se esse aprofundamento de aspectos, uma vez que o Conselho Nacional de Educação Básica/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) homologou as Diretrizes para a Oferta de uma Educação Plurilíngue no Brasil (BRASIL, 2022) trazendo aspectos normatizadores para as Instituições que quiserem ofertar a Educação Bilíngue em uma língua adicional.

A escolha pelo Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, datado de 2021, fornece *insights* sobre como a Educação Bilíngue é integrada ao currículo mais amplo, bem como sobre a teoria e abordagem metodológica abordada. Consideramos que esse documento é importante para entender como a língua adicional é incorporada ao ensino e a aprendizagem nos Anos Iniciais, nos componentes curriculares.

O Projeto da Educação Bilíngue, como documento orientador da Política Pública da Rede Municipal de Ensino, representa a ligação entre a teoria e a prática. Esse projeto oferece uma visão abrangente de como a Política está sendo implementada nas 18 Instituições de Ensino Bilíngue, delineando estratégias pedagógicas, metas de aprendizado e métodos de avaliação. Consideramos importante examinar esse projeto, para que possamos avaliar como a teoria se traduz em ações concretas, como a formação de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos e a criação de ambientes de aprendizagem eficazes. Vale ressaltar que este documento se encontra na sua quarta versão, haja vista que a Política vai se ampliando em número de instituições e demandas de um ano para o outro.

RESULTADOS.

O processo de inclusão de uma língua adicional em uma Rede Pública Municipal de Ensino vem sendo discutida desde o século passado, o que até então não se alcançou conclusões propositivas e eficazes para tal. Nesse contexto, é possível observar que o município de Blumenau/SC assumiu uma postura proativa ao iniciar, em 2018, um estudo voltado para a viabilização de Escolas Bilíngues da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau. A realização desse estudo ao longo dos anos 2018 e 2019 revelou *insights* cruciais sobre os desafios e oportunidades relacionados a essa empreitada. Especificamente, o estudo destacou a demanda por profissionais qualificados para conduzir uma educação bilíngue eficaz.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



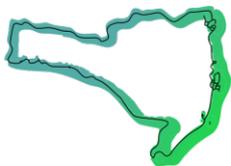
Essa constatação aponta para a importância de um desenvolvimento profissional docente com *expertise* linguística e pedagógica, a fim de garantir que os estudantes recebam um ensino de qualidade.

A visita às estruturas das escolas como parte desse estudo demonstrou um compromisso prático e tangível com a implementação das escolas bilíngues. A identificação e avaliação das instalações são etapas essenciais para garantir que o ambiente de aprendizado seja adequado e propício ao desenvolvimento da educação bilíngue. A atenção dedicada a essa fase preliminar indica a seriedade com que o município abordou a criação dessas instituições educacionais. Um dos relatos advindos das visitadas às Instituições de Ensino de outro município, bem como a uma Escola Internacional demonstram que o ambiente deve ter os espaços identificados em ambas as línguas, demonstrando a valoração equânime delas, os quais no Projeto da Educação Bilíngue – 4ª versão (BLUMENAU, 2022) e no Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (BLUMENAU, 2021) é justificado pela criação de comunidades de falas. Ou seja, quanto mais expostos as línguas, portuguesa e adicional, mais as pessoas integradas a esse espaço de educação formal compreenderão a questão cultural e linguística desse ambiente e terão um olhar diferenciado e intercultural para suas práticas de leitura, escrita e oralidade para além dos muros da Instituição.

No entanto, a necessidade de profissionais qualificados, como mencionado anteriormente, pode esbarrar em limitações orçamentárias e dificuldades na contratação de docentes altamente especializados, haja vista a questão legal e morosidade em ajustar processos seletivos, entre outros trâmites a nova realidade proposta. Além disso, a implementação de currículos bilíngues exige não apenas professores fluentes em diferentes idiomas, mas também a adaptação de materiais didáticos e abordagens pedagógicas para garantir que os estudantes estejam engajados e aprendam de maneira eficaz. Nessa esteira, a Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau investiu no desenvolvimento profissional docente nas Horas-Atividade Extraclasse (HAE) dos professores regentes e de língua adicional (uma vez, que o Projeto, Currículo e Resolução explicitam a dificuldade em encontrar um pedagogo que tenha fluência para atuar na língua adicional ou um professor de línguas que possua graduação em pedagogia) para que compreendessem a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2003) e a abordagem CLIL (MEGALE, 2019) para a criação e adaptação de materiais, conforme conteúdo programático dos diversos componentes curriculares propostos no documento curricular.

Compreendemos ser também relevante como a diversidade linguística e cultural do corpo discente pode ser abordada dentro do contexto das escolas bilíngues. A inclusão de diferentes grupos étnicos e culturais é uma consideração importante, pois a educação bilíngue não deve apenas focar na linguagem, mas também no enriquecimento cultural e na promoção da compreensão intercultural, uma vez que “a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas” (MAHER, 2007, p. 12).

Em um trecho da análise do Projeto da Educação Bilíngue – 4ª versão evidencia-se uma visão clara e articulada da Política Pública que transcende o mero ensino de línguas e se concentra na criação de cidadãos globais. Esta abordagem, valoriza a diversidade linguística e cultural, bem como a eficácia da comunicação em contextos do mundo real. Entendemos que esta perspectiva, aproxima-se da ideia do bilinguismo em uma perspectiva mais multidimensional. Maher (2007, p.76) explica que “os sujeitos bilíngues usam suas línguas para propósitos diferentes e, por isso, podem tornar-se competentes em uma língua em alguns aspectos, mas não em outros”. Assim, o domínio perfeito das duas línguas não deve



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ser a finalidade do ensino bilíngue, uma vez que "o sujeito bilíngue não é visto como produto da somatória de competências equivalentes às dos falantes monolíngues" (MAHER, 1996, p. 57).

Consideramos importante então, destacar como essa visão vai além do ensino tradicional de línguas. A ênfase na utilização de diferentes linguagens sugere uma abordagem mais ampla, incorporando não apenas idiomas, mas também habilidades de comunicação verbal e não verbal, bem como a literacia digital. Isso se alinha com as demandas de um mundo em constante evolução, onde a comunicação é realizada de várias formas e plataformas, e onde a interculturalidade desempenha um papel fundamental, pois "a cultura expressa pela linguagem está repleta de histórias, e o significado dessas histórias é, a todo momento, (re)negociado por meio da linguagem" (MEGALE, 2019, p. 79).

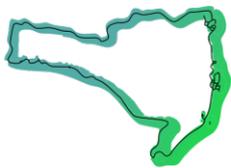
Ao abordar a importância da comunicação eficaz em interações reais, a Política Pública está reconhecendo que a competência linguística não se limita à sala de aula, mas deve ser aplicada em situações cotidianas. No entanto, essa ênfase também chama a atenção para a necessidade de preparar os estudantes não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida real. Afinal, as habilidades de comunicação são cruciais não apenas para uma carreira bem-sucedida, mas também para o engajamento social e cívico.

A referência a uma perspectiva multicultural para a cidadania global sugere uma conscientização mais profunda das complexidades do mundo contemporâneo. A educação bilíngue não é apenas uma questão de aprender palavras e estruturas gramaticais, mas de compreender as nuances culturais e históricas que acompanham cada língua. Isso incentiva uma apreciação genuína da diversidade cultural e um compromisso com a coexistência pacífica e a colaboração global.

o ensino de uma língua adicional tem por propósito geral a formação de um cidadão capaz de atuar em cenários superdiversos da atualidade. Isso ocorre uma vez que o educando se torna cada vez mais capaz de avaliar seu lugar na sociedade e compreender como as diferenças foram produzidas, ao ter a possibilidade de acessar a multiplicidade de discursos que circulam no mundo e, desse modo, ampliar seu repertório cultural e sua perspectiva, o que caracteriza uma formação inter/multicultural (MEGALE, 2019, p. 83)

No entanto, é importante também realizar uma análise crítica dessas motivações. A integração bem-sucedida desses ideais na prática educacional requer uma abordagem cuidadosamente elaborada. Os professores precisam de formação adequada para efetivamente criar ambientes de aprendizado inclusivos e sensíveis à diversidade, bem como a compreensão de valores universais interculturais. Para isso, Megale (2019, p. 76) explica que "para que uma formação multicultural ocorra, ela deve ser necessariamente planejada de maneira sistemática, de modo a estar contemplada nas diretrizes curriculares das escolas e inserida intencionalmente nos eixos estabelecidos para cada ano e, conseqüentemente, no planejamento dos professores".

A análise dos documentos revela a visão estratégica da Prefeitura de Blumenau em relação à expansão das Instituições de Ensino Bilíngue desde 2019. O processo de crescimento é observado: partindo de duas escolas iniciais, o número aumentou para nove em 2020 e, posteriormente, houve um novo crescimento em 2022, resultando com um total de 18 instituições. Esse movimento demonstra um compromisso com a democratização da Educação Bilíngue e a promoção da cidadania global e multiculturalidade no âmbito educacional local.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A ideia de ampliar as Instituições de Ensino reflete uma visão progressista em relação ao ensino bilíngue. Isso sugere que a Prefeitura reconhece a importância de os estudantes adquirirem habilidades linguísticas e interculturais desde cedo, preparando-os para uma participação ativa em um mundo cada vez mais interconectado. A escalada na quantidade de escolas também aponta para uma resposta à crescente demanda por educação bilíngue, bem como para um desejo de torná-la mais acessível a um número maior de estudantes.

É importante também destacar a ênfase colocada na formação continuada de professores e equipes gestoras nessas escolas bilíngues. Essa abordagem é positiva, pois reconhece que o sucesso da Educação Bilíngue não depende apenas da disponibilidade de recursos e materiais adequados, mas também do desenvolvimento profissional docente e de gestão para implementar de maneira eficaz a abordagem bilíngue em suas práticas pedagógicas. O investimento em formação continuada reflete o compromisso com a melhoria contínua da qualidade do ensino oferecido.

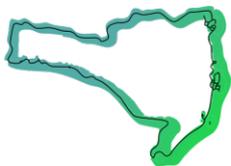
Cabe ressaltar ainda, que o investimento em formação docente torna-se ainda mais rico quando realizado em parcerias contínuas como as ofertadas pela Rede Pública Municipal de Ensino para a Educação Bilíngue, haja vista que o Instituto Federal de Santa Catarina, bem como as Universidades Regional de Blumenau e Federal de Santa Catarina acompanham o desenvolvimento teórico e prático dos docentes e gestão, compreendendo nessas formações quais foram os avanços e quais são as fragilidades; uma formação realizada de forma contínua e qualitativa, não fragmentada ou esporádica.

Por fim, e não menos importante, cabe ressaltar que em nível linguístico, as Resoluções nº 001/20218 e nº 006/2022, não trazem quais línguas adicionais devem ser escolhidas para as Instituições de Ensino, sendo de ordem da Prefeitura Municipal de Ensino organizar o currículo em língua adicional para as Instituições de Ensino da Rede Pública Municipal e para os gestores dos Centros de Educação Infantil da Rede Privada Municipal selecionarem qual será a segunda língua. Como nesse trabalho, analisa-se as questões voltadas a Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, precisa-se destacar que o Projeto da Educação Bilíngue – 4ª versão e o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau justificam as motivações para a implementação das línguas adicionais nas Escolas Bilíngues: 1) a língua inglesa, por tratar-se da língua franca, de acordo com documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e pelo processo de globalização na contemporaneidade; 2) a língua alemã, por tratar-se de patrimônio cultural imaterial do município de Blumenau, por meio da Lei nº 8.756/2019 (BLUMENAU, 2019), resgatando a língua de herança; 3) a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua oficial em nosso país, ensinada aos estudantes ouvintes como uma forma de Educação Inclusiva, na perspectiva em que a maioria compreenda a cultura da minoria, surdos em um processo de justiça social e equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este estudo teve como objetivo analisar de maneira crítica a implementação e expansão da Política Pública da Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Blumenau, considerando desde a criação dos documentos oficiais até sua incorporação efetiva nas práticas pedagógicas das escolas. É evidente que houve um compromisso entre a Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com as Equipes Gestoras e os educadores das Instituições de Ensino, bem como Instituto e Universidades do município para garantir uma coerência entre as práticas pedagógicas e os documentos normativos dessa política.

Destacamos, nesse contexto, a estruturação organizacional da Educação Bilíngue de acordo com os documentos oficiais e sua manutenção atualizada. Isso é especialmente relevante à luz dos documentos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



emitidos por entidades governamentais, como o Ministério da Educação (MEC), que endossou os Parâmetros para a implementação de uma Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020) e por meio do Parecer CNE/CEB nº 02/2020. No entanto, é importante reconhecer que esses mesmos documentos tendem a ser atualizados com base em novos direcionamentos, exemplificados pelos Parâmetros da Internacionalização da Educação Básica (STALIVIERI et al., 2022).

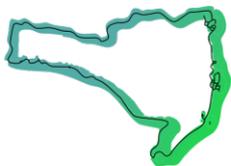
Essa evolução indica um ambiente dinâmico no cenário educacional, onde as políticas públicas estão sujeitas a revisões constantes para se alinharem com as demandas sociais, culturais e pedagógicas em constante transformação. A incorporação dos princípios de plurilinguismo e internacionalização na educação básica é um passo relevante para preparar os estudantes para um mundo globalizado e diversificado, contribuindo para a formação de cidadãos globais.

No entanto, mesmo com os esforços visíveis, é importante considerar algumas questões. A efetivação das políticas em sala de aula pode ser desafiadora, dadas as demandas práticas da implementação, como o desenvolvimento profissional docente, a adequação de materiais didáticos e a avaliação eficiente dos resultados. Além disso, a abordagem bilíngue pode enfrentar desafios em contextos nos quais os recursos linguísticos e culturais são limitados.

Consideramos então, que ampliar essa análise crítica não se debruça ainda sobre uma avaliação mais detalhada dos impactos dessa Política Pública na aprendizagem dos estudantes, nas práticas de ensino e no engajamento da comunidade escolar. Em suma, o estudo apresenta uma visão abrangente da implementação da Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Blumenau, destacando os esforços colaborativos entre a Prefeitura, as instituições educacionais e os educadores para que a Política de Educação Bilíngue ocorra no contexto da prática.

No entanto, a dinâmica contínua das políticas educacionais e os desafios práticos da implementação sugerem a necessidade de uma análise contínua e reflexiva para garantir a eficácia e o impacto positivo dessas políticas no cenário educacional. Nesse sentido, cabe ressaltar que além da legislação vigente do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB), surgem novas discussões como a Internacionalização da Educação Básica com parâmetros em que os pressupostos são de uma Educação Linguística pautada pela interculturalidade. Esses pressupostos dos Parâmetros da Internacionalização da Educação Básica estão alinhados aos demais documentos já citados ao longo deste trabalho, demonstrando uma preocupação e um esforço para que as políticas de implementação de Escolas de Educação Bilíngue e Internacional tenham uma legislação mais esclarecedora e coerente aos documentos educacionais já existentes, sem o apagamento ou substituição de uma política em detrimento a outra, conforme visto com programas e projetos educacionais em contexto brasileiro. Esses documentos e legislação reforçam a continuidade da Educação Bilíngue em municípios como a exemplo de Blumenau, assim como a implementação em demais municípios e na esfera estadual.

AGRADECIMENTOS: FAPESC e Capes.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Referências.

BARBOSA, Isabela Vieira; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Internacionalização do currículo e os desafios da formação de professores de idiomas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, 13., 2020, Blumenau. Anais... Blumenau: Anped, 2020. p. 1-7.

BLUMENAU (SC). Prefeitura Municipal. **Lei N° 8.756, de 16 de agosto de 2019**: oficializa a língua alemã como patrimônio cultural imaterial do município de Blumenau e determina providências conexas. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-ordinaria/2019/876/8756/lei-ordinaria-n-8756-2019-oficializa-a-lingua-alema-como-patrimonio-cultural-imaterial-do-municipio-de-blumenau-e-determina-providencias-conexas?q=imaterial>. Acesso em: julh. 2023.

BLUMENAU (SC). Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME/Blumenau n° 001/2018**: estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue em escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/atas/wpfiltradocumento.aspx?Resolucao,3>. Acesso em: jul. 2023.

BLUMENAU (SC). Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME/Blumenau n° 006/2022**: revoga a Resolução n.º 001/2018 e estabelece normas para a oferta da Educação Bilíngue nas instituições de ensino pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/atas/wpfiltradocumento.aspx?Resolucao,3>. Acesso em: jul. 2023.

BLUMENAU (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau**. 1. ed. - Blumenau: SEMED, 2021. Disponível em: https://www.blumenau.sc.gov.br/downloads/semmed/curriculo_educacao_basica_sistema_municipal_sino.pdf. Acesso em: jul. 2023.

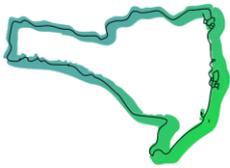
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>> Acesso em: julho. 2023.

BRASÍLIA (DF). Ministério da Educação Básica (MEC). Conselho Nacional da Educação Básica (CNE)/Conselho de Educação Básica (CEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**, aprovado em 9 de julho de 2020. Acesso em: julho. 2023.

BRASÍLIA (DF). Ministério da Educação Básica (MEC). Conselho Nacional da Educação Básica (CNE)/Conselho de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB n° 02/202**, aprovado em 9 de julho de 2020. Acesso em: julho. 2023.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. D.e.l.t.a.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo - Sp, v. 15, n. , p.385-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda. 2011. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C.; FIDALGO, Sueli S. (orgs.). Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente. Campinas: Mercado de Letras. p. 171-185.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MAHER, Terezinha. Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade. 1996. 262 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

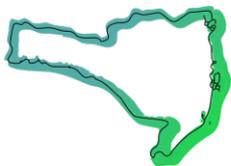
MAHER, Terezinha. 2007. "Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: Cavalcanti, M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 67- 94.

MEGALE, Antonieta Megale. Educação Bilíngüe no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MOURA, Selma de Assis. Com quantas línguas se faz um país?: Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngüe. 2009. 141f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

STALLIVIERI, Luciane; MOROSINI, Marília Costa; FELICETTI, Vera Lucia; WOICOLESKO, Vanessa. Parâmetros para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2022. 129 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O programa de alfabetização tempo de aprender e as estratégias de subjetivação dos sujeitos

Adiles Lima¹⁷

adileslima.cursos@gmail.com

Universidade do Sul de Santa Catarina- UNESC

Janete Neinas¹⁸

janeteneinasmestrado@gmail.com

Universidade do Sul de Santa Catarina- UNESC

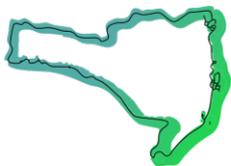
RESUMO: Este artigo trata da análise do programa de alfabetização Tempo de Aprender, instituído pela Portaria nº 280 em 19 de fevereiro de 2020, do Ministério Educação e Cultura - MEC, no Brasil. O programa Tempo de Aprender como instrumento de aplicação da política Nacional de Alfabetização, estabelecida pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 visa o auxílio às unidades escolares de Educação Básica nas turmas de pré escolar, 1º e 2º anos do ensino fundamental I, da rede Pública. O objetivo geral do artigo consiste em analisar no programa Tempo de Aprender a subjetivação ditada pela racionalidade neoliberal, por meio dos objetivos específicos: contextualizar o surgimento do programa Tempo de Aprender como política pública e problematizar a perspectiva de alfabetização no Programa Tempo de Aprender a partir dos processos de subjetivação aos ideais neoliberais. Os procedimentos de estudos foram a pesquisa bibliográfica e a análise dos documentos de referência do programa e da Política Nacional de Alfabetização, no que concerne à concepção de alfabetização baseada na ciência. Em paralelo foram realizados estudos em textos de especialistas em alfabetização e de processos de subjetivação sob a ótica de Foucault, evidenciando que o programa Tempo de Aprender lança mão do discurso de utilização de evidências científicas para subjetivar os sujeitos que participam do processo de alfabetização.

PALAVRAS CHAVE: Alfabetização. Programa Tempo de Aprender. Neoliberalismo. Subjetivação.

ABSTRACT: This article deals with the analysis of the literacy program Tempo de Aprender, established by Ordinance No. 280 on February 19, 2020, of the Ministry of Education and Culture - MEC, in Brazil. The Tempo de Aprender program as an instrument for applying the National Literacy policy, established by decree no. 9,765, of April 11, 2019, aims to assist Basic Education school units in pre-school, 1st and 2nd years of elementary school classes I, from the Public network. The general objective of the article consists of analyzing the subjectivation dictated by neoliberal rationality in the Tempo de Aprender program, through specific objectives: contextualizing the emergence of the Tempo de Aprender program as a public policy and problematizing the perspective of literacy in the Tempo de Aprender Program from from subjectivation processes to neoliberal ideals. The study procedures were bibliographical research and analysis of the program's reference documents and the National Literacy Policy, regarding the conception of science-based literacy. In parallel, studies were carried out on texts by literacy specialists and subjectivation processes from Foucault's perspective, showing that the Time

¹⁷Licenciada em Pedagogia. Docente de Cursos de formação de Professores e Cursos Preparatórios para Concursos. E-mail: adileslima.cursos@gmail.com

¹⁸Licenciada em Ciências Biológicas e em Química. Assistente Técnico Pedagógico da rede estadual de Santa Catarina. E-mail: janeteneinasmestrado@gmail.com



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



to Learn program uses the discourse of using scientific evidence to subjectivize the subjects who participate in the literacy process.

KEY WORDS: Literacy. Time to Learn Program. Neoliberalism. Subjectivation.

1. INTRODUÇÃO

No estudo a seguir apresentamos a análise do programa de alfabetização “Tempo de Aprender” e a relação da formação da subjetividade aos ideais neoliberais. O programa representa a organização e a efetivação da Política Nacional de Alfabetização - PNA, desenvolvida a partir do ano de 2019, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro.

Para contextualizar e melhor entender esta política educacional alfabetizadora, inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema: “educação neoliberal e alfabetização” em artigos científicos, teses, dissertações, livros e sites. Também foi consultada a legislação e sites sobre o programa e a política de alfabetização, de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura - MEC. Definimos como objetivo geral do artigo, analisar no programa Tempo de Aprender a subjetivação ditada pela racionalidade neoliberal, por meio dos objetivos específicos:

I- Contextualizar o surgimento do programa Tempo de Aprender como política pública.

II- Problematizar a perspectiva de alfabetização no Programa Tempo de Aprender a partir dos processos de subjetivação aos ideais neoliberais.

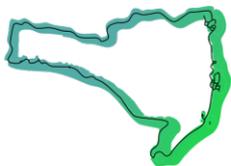
Os ideais neoliberais não estão presentes somente nas relações políticas e econômicas, eles precisam ganhar profundidade nos aspectos sociais e culturais. A educação é um alvo importante e decisivo do neoliberalismo. A razão neoliberal atua na constituição da subjetividade dos professores, desde a sua formação, e em consequência, o reflexo da efetivação dos seus objetivos na educação básica, formando cidadãos de características neoliberais desde a tenra idade.

O propósito de reconhecer nas políticas educacionais os traços neoliberais, especialmente nas políticas alfabetizadoras, é o que motivou nossa pesquisa, tendo como objeto de estudo o programa federal de alfabetização “Tempo de Aprender”, corroborando com o avanço das pesquisas na área educacional, em destaque na alfabetização. A atual pesquisa, portanto, se justifica pela necessidade de discutir os rumos das políticas educacionais de alfabetização.

A infiltração das influências neoliberais no Brasil iniciou-se nos anos noventa, e sorrateiramente vai ditando as políticas educacionais. As pesquisas apontam que a razão neoliberal, conduz as ações educativas para criar e moldar um exército humano que mantenha a hegemonia dominante, de forma pacífica e autorizada pelos indivíduos subjetivados. A escola passa a ser um importante aparelho aliado a esses ideais hegemônicos.

Apesar de haver uma quantidade considerável de estudos relacionados ao neoliberalismo e educação, há uma escassez de estudos dos traços neoliberais na Política Nacional de Alfabetização, em específico no programa Tempo de aprender. As pesquisas trazem o processo histórico da entrada neoliberal nas políticas nacionais educacionais para que possamos ter entendimento das propostas de programas educacionais recentes, como por exemplo o Tempo de Aprender.

A presença nas políticas educacionais das características que compõem a mesma razão do mercado como, a competição, individualização, empreendedorismo torna-se um desafio para retomar os ideais da escola emancipadora e autônoma. O “que fazer” das escolas, estão submetidos a políticas e programas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



criados por organismos aliados aos interesses neoliberais, que demandam análise e atenção dos professores pesquisadores especialistas em educação e dos professores que atuam na educação básica.

Nosso objeto de análise, o programa Tempo de Aprender é uma das ações da Política Nacional de Alfabetização-PNA, documento curricular cujo objetivo é definir saberes e conhecimentos para serem ensinados às crianças no período da alfabetização. A questão que levantamos é: como as influências neoliberais se infiltram nas políticas educacionais, na perspectiva do Programa Tempo de Aprender? Quais são as características neoliberais contidas no programa “Tempo de Aprender”? São questionamentos que buscamos analisar neste estudo.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema: “educação neoliberal e alfabetização” em artigos científicos, teses, dissertações, livros e sites. Também foi consultada a legislação e sites sobre os programas e a política de alfabetização, de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura – MEC, no que concerne à concepção de alfabetização e a alfabetização baseada na ciência, em paralelo foram feitos estudos aos textos de especialistas em alfabetização e de processos de subjetivação sob a ótica de Foucault.

Inspirada no conceito foucaultiano de subjetivação, a pesquisa tem abordagem qualitativa, documental, de cunho analítico e interpretativo do programa nacional de alfabetização vigente até o final do último ano.

Quanto a análise documental, Montão e Cruz afirmam que,

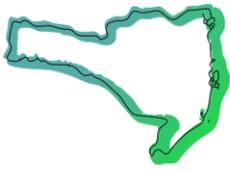
[...] postula que avaliação preliminar de documentos é a primeira etapa da análise documental que se aplica em cinco dimensões, a saber: o contexto histórico no qual foi produzido o documento; o autor do texto com seus interesses e motivos; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.”(Montão e Cruz, p. 731)

Assim, foram investigados respectivamente: o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC e o Programa Mais Alfabetização, analisados de forma superficial e com maior profundidade, a análise da atual Política Nacional de Alfabetização PNA e o Programa Tempo de Aprender.

3. RESULTADOS

A escola como um lugar institucionalizado tem como função preparar os sujeitos para atuar nas relações sociais, culturais, tecnológicas, políticas, econômicas, enfim em várias relações complexas da vida, em que a noção de espaço e tempo se alteram constantemente por efeito da globalização. A escola como um aparelho social de formação, torna-se um dos principais elos de interesse das classes dominantes em reproduzir o atual modelo da sociedade, modelo este que prioriza poucos e exclui a maioria.

O pesquisador francês, Christian Laval, chama a atenção para a empresarização da educação aos moldes da concorrência e da competitividade do mercado, ou seja, a escola como um aparelho fomentador da ideologia neoliberalista. Para Laval (2004, p. 11), “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, económico”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A escola neoliberal forma para a satisfação das empresas, molda um sujeito que estará apto para dar o seu melhor pela empresa, empreendedor de si mesmo, competitivo e individualista. Segundo Marinho (2019, p. 37) “O objetivo agora é formar o sujeito neoliberal, tendo por objetivo sua formação de empreendedor pautado na concorrência”.

Segundo Marinho (2019, p. 26), a escola formal neoliberal, é um dos aparelhos decisivos para a subjetivação aos moldes da sociedade empresarial, “porque a educação se coloca a serviço da competitividade econômica como investimento no capital humano”.

Assim,

[...] o papel da educação informal na constituição do sujeito neoliberal, por diversas vezes colocaram a escola neoliberal, como um dos fatores decisivos do funcionamento dos processos de subjetivação dessa nova sociedade empresarial, a educação formal na figura da escola neoliberal cumpre também esse mesmo papel. (Marinho, 2019, p. 37)

O controle da subjetivação exercido pela cultura é essencial para manter os modos de produção capitalistas, já que é no ambiente cultural que se aguçam os desejos capitalistas. A tomada do controle da subjetividade é indispensável à internalização da ordem cultural neoliberal (Bechi, 2019, p. 82).

A educação obrigatória a todos é para a racionalidade neoliberal um berço reprodutor, que captura desde a tenra idade os sujeitos que por ela passam e serão programados aos moldes da competição, da eficiência e do endeuamento do mercado, naturalizando este modelo. A escola passa a ser então, uma empresa que segue as mesmas regras econômicas e obedece às imposições do mercado (Marinho, 2019, p. 37).

Neste contexto neoliberal, as políticas públicas educacionais passam a ser influenciadas pela “Comissão das Comunidades Europeias (1995) e demais organismos multilaterais como UNESCO e FMI, que influenciam as políticas educacionais ao propor que a educação e, sobretudo, a escola tomam a cultura empresarial como princípios e intenção formativa” (Almeida e Trevisol, 2019, p 211).

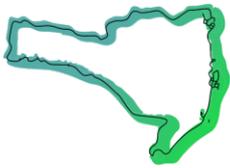
Os Planos e Programas fazem da escola uma empresa, não apenas no seu aspecto organizacional, mas de formação dos sujeitos, objetivando-os aos ideais neoliberais, que eliminam qualquer condição de formação para o convívio social de cooperação, solidariedade e fidelidade.

Nesta seção do artigo, contextualizamos o surgimento do programa como política pública nacional. Para tanto, descrevemos a Política Nacional de Alfabetização - PNA e o Programa Tempo de Aprender (2019), em vigência até o final do ano de 2022, objetivando a análise das evidências, abertas ou veladas, dos traços neoliberais.

3.1 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - PNA

A Política Nacional de Alfabetização - PNA/2019 ressalta a importância da educação para a sociedade brasileira e o empenho dos gestores públicos em promover uma formação educacional de qualidade aos brasileiros, sendo urgente uma mudança nas concepções das políticas voltadas à alfabetização, numeracia e literacia (Brasil, 2019b).

A PNA deriva do Plano Nacional de Educação - PNE/2014 - 2024 para atender a meta nº 5, que tem por finalidade alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O Decreto nº 9765/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA, em seu artigo primeiro, estabelece a implantação de programas e ações voltadas à alfabetização baseada em evidências científicas:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (Brasil, 2019a)

O artigo segundo o Decreto nº 9765/2019 apresenta onze conceitos, nesta ordem: alfabetização, analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, consciência fônica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, literacia, literacia familiar, literacia emergente, numeracia e educação não formal.

Criado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, executado em parceria com os Estados e Distrito Federal e municípios, o Programa Tempo de Aprender tem como finalidade melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas do Brasil. O programa foi criado a partir do Decreto nº 9765 de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA.

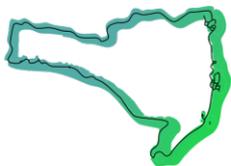
Neste estudo tomaremos como base a Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, por ser o documento que dá origem ao programa Tempo de Aprender, visto que o Ministério da Educação no ano seguinte, altera esta Portaria e a substitui pela Portaria nº 546, de 20 de julho de 2021, em razão das questões pandêmicas alguns pontos foram alterados como por exemplo: atenção individualizada a estudantes e suas famílias; das avaliações formativas para atenção individualizada; da promoção do bem-estar dos profissionais da alfabetização, entre outros; porém de maneira geral os objetivos e as características do programa se mantêm, seguindo a Política Nacional de Alfabetização.

De acordo com a Portaria 280/2020 o Programa está organizado em quatro eixos: eixo I- Formação continuada de profissionais da alfabetização; eixo II- Apoio pedagógico para alfabetização; Eixo III- Aprimoramento das avaliações da alfabetização; eixo VI- valorização dos profissionais da alfabetização por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores (BRASIL, 2020).

O Programa Tempo de Aprender substitui o Programa Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e o Programa Mais Alfabetização envolve nas instituições que atendem a educação infantil, as turmas de pré-escolar, juntamente com as turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. A adesão ao programa é voluntária. (Brasil, 2020)

Segundo a Portaria 280/2020, os objetivos do programa são: elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização; assegurar o direito à alfabetização e impactar positivamente na trajetória educacional dos estudantes.

O programa prevê formação continuada aos professores e gestores na modalidade online e presencial, e institui o modelo de multiplicadores, professores formados que serão responsáveis pela formação de outros professores. Está previsto também que os professores poderão fazer parte do programa de desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores em Portugal, na forma de intercâmbio, a ser definido em edital.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Na plataforma AVAMEC, do Ministério da Educação, é oferecido o curso online do Programa Tempo de Aprender para Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores escolares e Assistentes de Alfabetização, gestores de redes educacionais e para toda a sociedade civil interessada. O curso tem carga horária de trinta horas com certificação e não possui moderador.

A plataforma apresenta os seguintes módulos e conteúdos do curso: Módulo 1 - Introdução, Módulo 2 - Aprendendo a ouvir, Módulo 3 - Conhecimento alfabético, Módulo 4 - Fluência, Módulo 5 - Vocabulário, Módulo 6 - Compreensão, Módulo 7 - Produção de escrita e Questionário de Finalização.

No site <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender> encontra-se matérias de criação, implementação e relatório de acompanhamento do Programa Tempo de Aprender, os materiais didáticos para uso dos professores e material didático específico para as famílias, como o programa Conta pra Mim, onde os familiares podem ler e ouvir literaturas infantis com os estudantes.

O Sistema On-line de Recursos de Alfabetização-SORA é o módulo de suporte à atuação docente, de monitoramento do programa, recursos e materiais para sala de aula. No sistema online encontra-se o módulo de suporte para a construção de plano de aula, o módulo de monitoramento gerando relatórios quanto ao uso do sistema, execução do programa na escola e o módulo de avaliação que auxilia no lançamento e controle das notas e presença dos alunos.

Dos recursos financeiros o programa institui ações de fortalecimento via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para atuação de assistentes de alfabetização e outras despesas. Está prevista também a contratação do assistente de alfabetização preferencialmente no mesmo período em que o professor alfabetizador atua. O assistente de alfabetização não será remunerado, apenas receberá auxílio financeiro para alimentação e transporte.

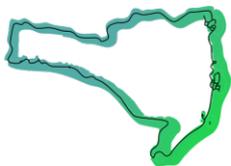
A portaria 280/2020, diferencia o atendimento às escolas vulneráveis - com índices nacionais avaliativos muito baixo (10 horas semanais) e não vulneráveis - com índices avaliativos regular e mediano (5 horas semanais) quanto à atuação do Assistente de Alfabetização.

Na Portaria não fica definida a qualificação do Assistente de Alfabetização, apenas que deverá cursar o treinamento online. Segundo a Portaria nº 280, art 41, § 2º, “O assistente de alfabetização deverá cursar o treinamento on-line fornecido pelo MEC para atuar em sala de aula no âmbito do Programa Tempo de Aprender”. Competem aos Estados, municípios e Distrito Federal garantir a realização de processo seletivo simplificado que privilegia a qualificação do assistente de alfabetização e demais atores do programa.

O apoio financeiro às unidades escolares será para as despesas na aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas e no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização.

Está previsto também no programa a premiação por desempenho para os professores e gestores escolares cujas unidades participarem do programa Tempo de Aprender e apresentarem desempenho satisfatório. Na Portaria 280, art 48, parágrafo único, “a premiação tem como objetivo incentivar a melhoria da aprendizagem por meio da cooperação entre os profissionais envolvidos com alfabetização” (Brasil, 2020)

Para avaliar o impacto do programa na aprendizagem escolar far-se-á avaliações nas turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental conforme orientações no calendário estabelecido pelo MEC.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Quanto ao monitoramento do programa dá-se por meio de relatórios no sistema online com os resultados do diagnóstico formativo de fluência em leitura oral e da avaliação do impacto das ações do programa, bem como o relatório dos membros das redes envolvidas com o objetivo de aperfeiçoar o programa.

3.2 O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER E AS ESTRATÉGIAS DE CAPTURA E SUBJETIVAÇÃO

As atuais políticas neoliberais a serviço do capital, atuam não somente como uma ideologia ou modelo econômico, mas substancialmente como, “uma racionalidade, que estrutura tanto instituições públicas e privadas, como a própria subjetividade” (ALMEIDA; TREVISOL, 2019, p. 203).

Nessa perspectiva dos processos de construção do eu, a subjetividade pode ser entendida como “[...] aquilo que caracteriza o sujeito) não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que a produzem como tal” (SILVA, 1998, p. 10).

Segundo Bechi (2019) a sociedade compõe-se de diferentes máquinas que atuam sobre a subjetividade, em destaque as máquinas sociais: “As máquinas sociais abrangem tanto o disciplinamento do corpo, quanto sua subjetivação, como é o caso das escolas, hospitais, igrejas e prisões” (Bechi, 2019, p. 78)..

A escola é um dos aparelhos da modernidade de captura da subjetivação aos ideais neoliberais. Segundo, Almeida e Trevisol (2019, p. 220), “O projeto hegemônico do grande capital se concretiza na medida em que forma sujeitos que aceitam subjetivamente as normatividades desse sistema”.

Nesse espaço de reprodução do projeto hegemônico do grande capital, expressa-se a política neoliberal do Programa Tempo de Aprender e seus modos de subjetivação, objeto de análise neste artigo, problematizamos a perspectiva de alfabetização como estratégia de captura da subjetividade no cenário atual da Educação Básica. Utilizando como elementos de análise alguns conceitos de Foucault, o artigo problematiza o conceito de alfabetização e o argumento da utilização de conhecimentos baseados na ciência.

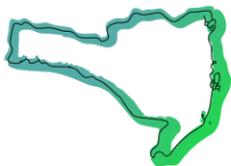
3.3 A ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA COMO DISCURSO DE PODER-SABER

Com base na perspectiva foucaultiana, não há “saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 1999, p. 27). Dessa forma, ao serem organizados saberes e conhecimentos, as políticas e programas de alfabetização envolvem todos os sujeitos para os quais são destinados em relações de poder.

Para Foucault (2000, p. 183) “o indivíduo é um efeito do poder”, ou seja, ele é produzido por meio de práticas que resultam em sujeitos de determinado tipo. No que se refere ao Programa Tempo de Aprender, ele corporifica saberes e poderes, pois tem como objetivo formar professores alfabetizadores que fundamentam suas práticas em uma única verdade, afirmada como científica.

Destacamos como segundo ponto da rede de saber estabelecido como regime de verdade, a ser problematizado no Programa Tempo de Aprender, o argumento da utilização da Ciência. Isto porque, segundo Valle (2022, p. 5), “[...] oferecendo-se como neutra e universal, a verdade científica passou a se fazer fiadora do progresso indiscriminado das sociedades e, para os indivíduos, da certeza da autonomia”.

Para tanto, analisamos os seguintes documentos: a Portaria 280, de 19 de fevereiro de 2020, que instituiu o Programa Tempo de Aprender e dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal;



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



o curso online oferecido na Plataforma do AVAMEC; o Decreto nº 9.765/2019 e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização.

A análise da Portaria 280, de 19 de fevereiro de 2020, que institui o Programa Tempo de Aprender e dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal permite recortar os seguintes excertos se referindo à utilização de “*abordagens cientificamente fundamentadas*” e às “*melhores evidências científicas às experiências exitosas*”:

Art. 6º São objetivos do Programa Tempo de Aprender: I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas. (Brasil, 2020)

Art. 19. Compete, ainda, à Rede de Articulação: II - contribuir para a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da divulgação de abordagens cientificamente fundamentadas. (Brasil, 2020)

Art. 46. No âmbito do Programa Tempo de Aprender, serão realizados a reformulação e o contínuo monitoramento da adequabilidade dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático referentes ao público afeto ao Programa à Política Nacional de Alfabetização, às melhores evidências científicas e às experiências exitosas. (Brasil, 2020)

No curso online oferecido pela Plataforma AVAMEC para professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, gestores de redes educacionais e para toda a sociedade civil interessada, também encontramos a mesma referência: “[...] são apresentadas estratégias de ensino e atividades destinadas ao 1º e ao 2º ano do ensino fundamental baseadas em *evidências científicas* e de caráter prático, voltadas à sala de aula”.

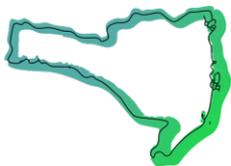
Como o Programa Tempo de Aprender foi criado a partir do Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA, no decreto encontramos utilizações da baliza científica para garantir a adesão dos educadores. Desta forma, com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização nacional a PNA, apoia-se em *evidências científicas*:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em *evidências científicas*, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização: V. adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em *evidências científicas*;

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam: VI. produção e disseminação de sínteses de *evidências científicas* e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia.

O Decreto nº 9.765, também defende a utilização de *abordagens cientificamente fundamentadas* e a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



aplicação do *conhecimento científico* para a alfabetização:

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização: I. elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens *cientificamente fundamentadas*; [...] V. promover o estudo, a divulgação e a aplicação do *conhecimento científico* sobre literacia, alfabetização e numeracia.

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam: [...] II. desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos *cientificamente fundamentados* para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

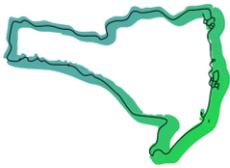
O Caderno da Política Nacional de Alfabetização- PNA/2019, também utiliza o discurso das *evidências científicas* para denominar-se como verdade. Assim, com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização nacional e atingir a Meta Nº 5 do Plano Nacional de Educação - PNE, a PNA usa a confirmação dos especialistas do grupo de trabalho que elaborou o caderno como também de relatórios científicos para se apoiar em *evidências científicas*:

O grupo de trabalho analisou a situação atual da alfabetização no Brasil, realizando audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidando renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições. Essas audiências foram importantes para ouvir diversos atores da sociedade envolvidos com o tema. O grupo de trabalho também estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em *evidências científicas* e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática. (Brasil, 2019b, p. 7)

Nos Estados Unidos, o primeiro grande relatório científico sobre o tema foi produzido por Jeanne Chall, professora da Universidade Harvard, que publicou em 1967 o livro *Learning to Read: The Great Debate*. Nessa obra, Chall revelou quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas, leitura e escrita, mas também de matemática. (Brasil, 2019b, p. 8)

Em 2011, a Academia Brasileira de Ciências publicou o documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Na parte III, intitulada “Métodos de Alfabetização”, faz-se referência a países que modificaram suas políticas públicas para a alfabetização com base nas *evidências científicas* mais recentes, como Inglaterra, Austrália, Israel e Finlândia. A França, por exemplo, criou em 1997 o Observatório Nacional da Leitura, que reformulou as práticas de alfabetização, incorporando recomendações de instrução fônica (OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, 2007). Em todos esses países houve um progresso significativo na aprendizagem da leitura e da escrita (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011). (Brasil, 2019b, p. 17)

Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas *evidências científicas* mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



(Brasil, 2019b, p.17)

Desde 1980, muitos países têm adotado a perspectiva da educação baseada em *evidências científicas* (DAVIES, 1999; GARY; PRING, 2007) a fim de melhorar os indicadores educacionais e garantir a qualidade de educação para todos. De acordo com essa perspectiva, as políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados, exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem. (Brasil, 2019b, p. 20)

Para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização e impactar positivamente toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis (art. 4º, I e IV), a PNA, em consonância com as *evidências científicas* atuais, se apoia numa visão que valoriza a primeira infância. (Brasil, 2019b, p. 41)

A PNA buscará promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas *evidências científicas* mais recentes das ciências cognitivas. (Brasil, 2019b, p. 43)

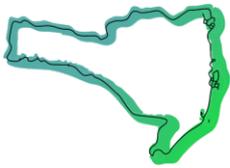
O Caderno da Política Nacional de Alfabetização- PNA/2019, continua o discurso de defesa da ciência e desqualificação de conhecimentos historicamente construídos para afirmar outros e denominar-se como verdade. Acrescenta outras expressões derivadas: a utilização de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados; a afirmativa de que a formação de professores não acompanhou o progresso científico e a publicação do primeiro grande relatório científico que anuncia quais abordagens eram mais eficazes para a alfabetização.

[...] desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos *cientificamente fundamentados* para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; (Brasil, 2019b, p. 44)

Em 2003, foi publicado no Brasil o relatório final Alfabetização Infantil: os novos caminhos, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, reeditado em 2007. Nele um grupo de trabalho composto de eminentes cientistas, especialistas e pesquisadores apresentou conclusões importantes, sendo a principal delas a de que as políticas e as práticas de alfabetização no país – incluindo a formação de professores alfabetizadores – não acompanharam o *progresso científico* e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita (Brasil, 2019b, p.16)

Nos Estados Unidos, o primeiro grande *relatório científico* sobre o tema foi produzido por Jeanne Chall, professora da Universidade Harvard, que publicou em 1967 o livro Learning to Read: The Great Debate. Nessa obra, Chall revelou quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas. (Brasil, 2019b, p.16)

Por fim, apresenta a *ciência cognitiva* da leitura como saber estabelecido como verdadeiro para alfabetizar. O Caderno da Política Nacional de Alfabetização “por ciência cognitiva se designa o campo



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (Brasil, 2019b, p. 20).

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (Brasil, 2019b, p. 7)

A maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas fundamentaram suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011). Essa área do conhecimento apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz (Brasil, 2019a, p. 16)

A análise de excertos retirados dos documentos: a Portaria 280, de 19 de fevereiro de 2020, o curso online oferecido na Plataforma do AVAMEC; o Decreto nº 9.765/2019 e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização evidenciam como o Programa Tempo de Aprender procuram, como afirma Caldeira (2022, p. 6), “[...] legitimar-se tendo como base uma das formações discursivas mais significativas de nosso tempo: a Ciência”.

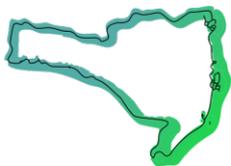
Nesse sentido, a ênfase dada à ciência cognitiva no texto da PNA insere-se na lógica que utiliza a estratégia de nomear-se como científica para afirmar-se como verdade, negando outros conhecimentos. Ao mesmo tempo, ela apresenta essa verdade automeada científica como a única capaz de colocar o Brasil no rol de países que conseguiram promover a melhora da qualidade da alfabetização. (Caldeira, 2022, p. 7).

Utilizando a confirmação do “*que dizem os especialistas*” o Caderno da Política Nacional de Alfabetização, apresenta a ciência cognitiva como a mais atualizada forma de conceber e a única capaz de promover com qualidade o avanço na alfabetização no Brasil. Da mesma forma, este discurso afirma que só os conhecimentos da ciência cognitiva tem validade e as outras formas de conceber “[...] a alfabetização não são científicos ou não produzem evidências, de acordo com os critérios estabelecidos na PNA. Desconsidera-se toda a produção acadêmica em educação relacionada à alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Caldeira, 2022, p. 7).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui os objetivos que dão origem a este artigo a fim de realizar as considerações finais. O estudo parte da compreensão da política educacional como processo e produto, inserida no campo de disputas e contradições da sociedade para analisar no programa Tempo de Aprender a subjetivação ditada pela racionalidade neoliberal.

Nessa última década, em relação às propostas de ação governamental, no que tange à Política Nacional de Alfabetização - PNA e em específico o Programa Tempo de Aprender, percebemos que as políticas e programas pretendem instaurar uma nova lógica para as práticas de alfabetização desenvolvidas no Brasil. Esses marcos legais, conforme Caldeira (2022, p. 2) “[...] estão envolvidos no processo de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



seleção, organização e hierarquização de saberes e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em instituições escolares [...]” nos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise dos documentos de referência do programa: Portaria 280, de 19 de fevereiro de 2020, que institui o Programa Tempo de Aprender e dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal; o curso online oferecido na Plataforma do AVAMEC; o Decreto nº 9.765/2019 e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização deixam vários indícios desta instauração da lógica neoliberal para as práticas de alfabetização.

Ao analisarmos tais documentos para pesquisar como as influências neoliberais se infiltram nas políticas educacionais e quais são as características neoliberais contidas no programa “Tempo de Aprender”, percebemos que trazem a ideia de que o que se tinha anterior não era bom, remetendo a desvalorização da construção histórica, das características nacionais das pesquisas deste tema e da origem do nosso sistema de linguagem.

[...] esse documento silencia todos/as aqueles/as que não falam conforme o que está estabelecido na chamada “ciência cognitiva”. Somente aqueles/as que falam conforme esse saber – e conforme uma parcela bastante específica desse saber – que se apresenta como única verdade são reconhecidos e se constituem como “autoridades”(Caldeira, 2022, p. 15).

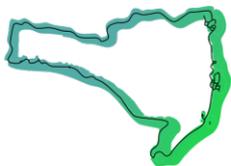
A análise dos documentos de referência do programa, no que concerne a alfabetização baseada na ciência, evidenciam que o programa Tempo de Aprender restringe a concepção de alfabetização como aprendizagem de um código e o discurso de utilização de evidências científicas para subjetivar os que participam do processo de alfabetização.

Fica evidente assim, quem pode falar nesse documento e quem são consideradas as autoridades na relação poder-saber. Assim, o Programa Tempo de Aprender, recebe muitas críticas pelos professores e pesquisadores nacionais de alfabetização, visto que foi construído em um tempo cronologicamente curto e sem discussão. Há uma vasta produção a respeito da alfabetização que é desconsiderada pelo programa em prol da afirmação da “*ciência cognitiva da leitura*” e das “*evidências científicas*” como única verdade.

Fato semelhante ocorre em torno da produção acadêmica acerca da alfabetização que também é desconsiderada. Assim, o Programa Tempo de Aprender evidencia outra característica das políticas neoliberal de silenciamento de grupos diversos e da instauração de um único modo de pensar.

A professora e pesquisadora de alfabetização Magda Soares (2019), em entrevista à Revista Nova Escola, afirma que “essas evidências levam em conta somente a chamada Psicologia da Leitura, quando há muitas outras evidências que têm de ser consideradas. Me refiro aquelas trazidas pelas teorias do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento linguístico e da psicolinguística, só para citar algumas.” Ressalta que para alfabetizar é necessário levar em consideração as evidências científicas de várias naturezas, como a psicologia, psicogenética, linguística, fonológica, entre outras, o que caracteriza que a alfabetização é um processo complexo.

Assim, o processo de subjetivação que mantém a mesma razão política, econômica, social e cultural é construído em bases sólidas, com objetivos claros, previamente planejados que quando inoculados na grande massa disseminam-se de tal forma que os que dela fazem parte, aceitam-nos e os tomam como única verdade, única razão de viver e sobreviver. Quanto antes estes objetivos se solidificarem nos sujeitos, mais eficaz é a reprodução do modelo hegemônico dominante. Precisamos buscar nesta trama,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



pontos de enfrentamento para reagirmos a essa "avalanche", e se a escola é um aparelho eficiente de reprodução deste modelo, é na escola que também podemos buscar o viés de resistência.

Referências

ALMEIDA M. L. P.; TREVISOL M. G. **Incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial.** *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 12, n. 3, p. 200- 222, set./dez. 2019.

AVAMEC. **Plataforma AVAMEC.** Formação continuada em práticas de alfabetização. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BECHI, D. **A subjetivação como mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior brasileira.** 2019. 188f. Tese de Doutorado - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019

BRASIL. **Portaria nº 867/2012**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário oficial da Republica Federativa do Brasil. DF, 4 jul. 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaoederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei Nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 09 dez. 2022

BRASIL. **Portaria nº 142/2018**, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. 23 set. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 18 dez. 2022.

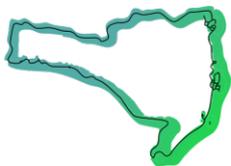
BRASIL. **Decreto 9.765/2019**, de 11 de abril de 2019a. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm.

Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Alfabetização. **Caderno da PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 06 nov. de 2022.

BRASIL. **Portaria 280/2020**, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. 21 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 12 out. 2022

BRASIL. Portaria nº 546/2021. Altera a Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União.** 21 fev. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-546-de-20-de-julho-de-2021-333272805>. Acesso em: 26 dez. 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Política nacional de alfabetização, currículo e gestão de riscos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1865, 2022. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 07 mai. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Tempo de Aprender. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 06 mai.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

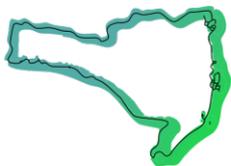
MARINHO, C. O sujeito Neoliberal e a educação como capital humano. **Kalagatos revista de filosofia**. V.16, N.2. 2019.

MONTÃO, Luana Costa Viana; CRUZ, Paula Lorena C. Albano da. O uso da pesquisa documental em estudos de cunho histórico sobre educação e saúde. **Conedu**. 2021, p. 725- 742. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook3/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID8085_14102021190247.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

SOARES, M. Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação. In: MEMIS, L. (org.). **Revista Nova Escola**. 10 de Janeiro | 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/PkTTnAAUVrnZCsrWQfZM2scC759ujUwdQYwDc7dU28rq6g6vctGaqGBp87fG/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALLE, L. Formação humana na precariedade: fazer sentido em comum. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-18, 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Formação Integral e Diversidade Cultural no Currículo do Ensino Médio em Rondônia

Lindalmir Barroso Medeiros Dutra¹

lindalmirdutra@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI

Verônica Gesser²

gesserv@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre formação integral e diversidade cultural no currículo do novo Ensino Médio em Rondônia. Faz parte da pesquisa de dissertação em andamento vinculada ao Programa de Pós-graduação da UNIVALI (PPGE) sobre a formação integral e a diversidade cultural no currículo do Novo Ensino Médio e sua implementação nas escolas estaduais de Guajará- Mirim /RO. A pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva foi desenvolvida no período de maio a agosto de 2023. Como fundamento metodológico e técnica de análise, empregou a análise de dados Bardin (2016). Teve como objetivo caracterizar o currículo das escolas estaduais de Guajará- Mirim/ RO a fim de analisar a maneira como se organiza para oferta da formação integral do estudante, contemplando a diversidade cultural no Ensino Médio. Os resultados preliminares evidenciam que o currículo das escolas de Ensino Médio de Guajará-Mirim, RO elaboram seus currículos considerando a formação integral e a diversidade cultural seguindo o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO), normatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

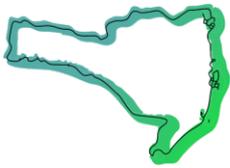
PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Diversidade Cultural. Formação Integral. Ensino Médio.

ABSTRACT: This article presents results of an investigation into comprehensive training and cultural diversity in the high school curriculum in Rondônia. It is part of ongoing dissertation research linked to the UNIVALI Postgraduate Program (PPGE) on comprehensive training and cultural diversity in the High School curriculum and its implementation in state schools in Guajará-Mirim/RO. The qualitative, exploratory and descriptive research was developed from May to August 2023. For data collection it was applied Content analysis based on Bardin (2016). Thus, its aim was to characterize the curriculum of state schools in Guajará-Mirim/RO in order to analyze the way in which it is organized to offer students comprehensive training, taking into account cultural diversity and the regulations of the High School. As preliminary results, it was found that the high schools in Guajará-Mirim, RO prepare their curricula considering comprehensive training and cultural diversity following the Curriculum Reference of Rondônia (RCRO), standardized by the National Common Curricular Base (BNCC).

KEY WORDS: Curriculum. Cultural diversity. Comprehensive Training. High School.

INTRODUÇÃO

O presente artigo formação integral e diversidade cultural no currículo do novo Ensino Médio em Rondônia tem como objetivo caracterizar como o currículo de Ensino Médio em Guajará- Mirim –RO se organiza para a oferta da formação integral do estudante considerando contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio. Os objetivos da pesquisa foram guiados pelo problema: como



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



o currículo de Ensino Médio em Guajará Mirim- RO se organiza para oferta da formação integral do estudante segundo contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio? O trabalho de pesquisa se justifica, dentre outros aspectos, por ser um assunto que traz para o centro das discussões a nova estrutura do Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017, a qual apresenta importantes mudanças na educação brasileira.

O interesse pela temática sobre a formação integral e diversidade cultural no currículo do Ensino Médio surgiu em 2005 a partir do ingresso como supervisora do Ensino Médio. Diante das diversas mudanças que o Ensino Médio vem sofrendo só aumentou esse desejo de trazer respostas para as lacunas apresentadas por esta etapa de ensino. Aliado a esse interesse em saber o que as políticas públicas educacionais trazem sobre essa temática relacionada ao ensino médio, começamos a questionar sobre a sua implementação e sua contribuição para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, foca em compreender como essa Lei pode impactar as formas de ensino e do currículo como algo essencial para formação integral do estudante.

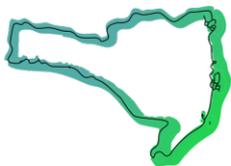
Nesse sentido, a partir das leituras iniciais e todo conhecimento, experiência e discussões acerca do assunto surgiu o interesse de aprofundar mais essa temática, sobretudo compreender as mudanças dessa etapa da educação brasileira. Diante disso, a pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: como o currículo de Ensino Médio em Guajará- Mirim –RO se organiza para a oferta da formação integral do estudante, contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio? Seguindo os questionamentos e buscando a valorização integral dos estudantes verificamos a necessidade dessa pesquisa sobre o currículo para melhorar o desempenho dos estudantes dessa etapa de ensino. Todavia, sabemos que a formação integral abrange vários aspectos do indivíduo, de acordo com Silva:

Educação que forma o cidadão nas diversas e diferentes dimensões do conhecimento é formar alguém para a aquisição de autonomia intelectual, cognitiva, física, emocional, ética e social, é formar indivíduos plenos de habilidades e competências para o exercício de seus deveres e direitos de forma ética, responsável, solidária, e, sobretudo, com humanismo. (Silva, 2017, p. 5)

Nesse sentido, Sacristán (2017), Cavaliere (2002), Pires (2007), dentre outros, serão aportes teóricos para compreensão do currículo nessa perspectiva. Desse modo, tivemos como objetivos específicos: a) compreender a política do Novo Ensino Médio; b) identificar as principais abordagens teóricas sobre Formação Integral e Diversidade Cultural no ensino médio; c) investigar as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação a educação integral e à promoção da diversidade cultural; d) registrar quais as interpretações sobre o ensino médio no município de Guajará-Mirim, RO.

Para responder nossas perguntas e alcançar nossos objetivos utilizaremos como metodologia enfoque qualitativo a luz dos documentos oficiais, pesquisa documental e entrevista semiestruturada para analisar como o currículo das escolas estaduais de Guajará- Mirim – RO tem se organizado para a oferta da formação integral do estudante, contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio.

Com essa perspectiva a pesquisa será de grande importância para subsídio ao trabalho pedagógico, pois fornecerá dados para auxiliar no desenvolvimento integral do indivíduo, uma vez que essa formação está bem destacada nos novos referenciais curriculares para o Ensino Médio. No processo científico essa pesquisa servirá para trazer um olhar diferenciado sobre as questões do currículo, pois propõem caracterizar o currículo, sendo analisados os documentos que o norteiam os mesmos, sejam a nível nacional e estadual, contribuindo para criar conceitos ou desconstruí-los. Educadores e pesquisadores poderão usá-la para responder seus questionamentos ou mesmo para organizar problemas levantados. Com a pesquisa o resultado trará para nosso município dados riquíssimos sobre o currículo local.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Quando se pesquisa há procura por respostas para os problemas levantados e os resultados contribuirão com o processo educacional e social, uma vez que construções reflexivas, interpretativas e analíticas do contexto sociocultural e educacional visam ao desenvolvimento pleno do indivíduo, levando à sociedade de um modo geral, conhecimentos, respostas para suas inquietações e principalmente uma nova visão de algo já descrito ou mesmo normatizado. Conforme nos adverte Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p.29)

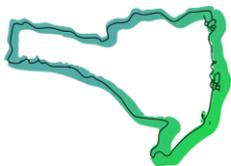
Destacamos que ao considerarmos o contexto multicultural do qual nossos alunos estão inseridos deveríamos ter um olhar voltado para uma prática pedagógica focada em possibilidades de ações. Nesse contexto, a ação pedagógica em nosso município precisa ter uma análise constante sobre o desenvolvimento integral curricular, levando em consideração a diversidade cultural tão presente em nosso município e escolas. Diante desses e outros importantes aspectos, é que justificamos a relevância desta pesquisa, considerando as mudanças que a Lei 13.415/2017 fizeram na educação brasileira e os impactos que trouxeram, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a pesquisa traremos encaminhamentos para a problemática no que tange o currículo do novo Ensino Médio e sua abrangência sobre diversidade cultural e a formação humana integral, temas desafiadores de pesquisa, em se tratando do município de Guajará Mirim, inédito. Desse modo, esse artigo será organizado em três partes, a saber: na primeira parte deste texto, se fará o esboço acerca dos métodos utilizados nesta pesquisa. Os resultados da pesquisa no que se refere à abordagem do tema nos documentos oficiais e orientadores. Na segunda parte, os enfoques serão sobre currículo para formação integral e diversidade cultural. Já na terceira parte apresentaremos os resultados das respostas do questionário. Por fim, a apresentação das considerações finais.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo em desenvolvimento tem enfoque qualitativo e objetiva caracterizar como o currículo das escolas estaduais de Guajará- Mirim – RO se organiza para oferta da formação integral do estudante contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada no município de Guajará- Mirim/ RO. A análise dos dados foi fundamentada pela análise de conteúdo. Sobre análise de conteúdo Bardin (2016), define como conjunto de técnicas de comunicação, podendo ser análises de significados e esclarece que é o resultado resultante de testes de associação de palavras, estereótipos e conotações.

Foram realizadas várias leituras com o objetivo de assim ter um contato com o que temos sobre a temática. Em seguida, de uma maneira mais detalhada, realizamos uma leitura aprofundada para uma maior interpretação. Sendo a pesquisa um estudo documental e bibliográfico realizamos um estudo primário da BNCC. Nosso documento que trata do tema em questão é a versão entregue em 02 de abril de 2018 da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, localizada no site oficial da BNCC (colocar o site e a data de acesso). Com o objetivo de verificar a formação integral e a diversidade cultural realizamos um levantamento bibliográfico para o conhecimento sobre o que os teóricos defendem sobre o tema. Finalmente foi realizada a análise documental da BNCC, assim como da bibliografia levantada e o posicionamento dos teóricos a respeito do que conceituam e defendem nos documentos. Para analisar



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



como o currículo do município está organizado aplicamos um questionário de sete perguntas a técnica pedagógica do Ensino Médio da Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

CONTEXTUALIZANDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

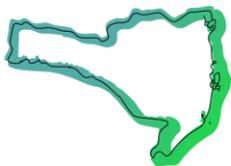
A Educação Básica brasileira nos últimos tempos tem sido cenário de significativas transformações ligado ao sistema público de ensino. Esse cenário está marcado principalmente pelas políticas curriculares. Dentre dessas transformações destacamos os principais marcos legais são a elaboração da Constituição Federal em 1988, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (LDB nº 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012 (DCNEM), o Plano Nacional de Educação em 2014 (PNE) e recentemente a Lei 13.415/2017, que altera a estrutura e o objetivo curricular do Ensino Médio. Os documentos mencionados apresentaram a urgência da elaboração documental para a formação humana integral dos jovens do Ensino Médio.

Depois da publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), aumentou a quantidade de políticas públicas educacionais para a Educação e, em particular para o Ensino Médio, e são muitos os estudos para o currículo, nesse contexto fortalecendo as discussões em volta do mesmo (LOPES, 2002; 2004; 2005; 2008). Em se tratando dessa etapa, os registros documentados referentes a essas políticas são bastante complicados, sendo sua compreensão de acompanhamento muito complexa. São inúmeros os impactos causados pelas reformas curriculares para o Ensino Médio. O objetivo sempre é a qualidade dessa etapa de Ensino. Com esse pensamento, e com a finalidade do avanço, foi aprovada sua mais recente lei, sendo datada do dia 16/02/2017, a lei nº 13.415, com a proposta de um novo modelo de Ensino Médio e alteração no currículo escolar. Esta alteração por sua vez apresenta uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podendo também escolher um segmento próprio podendo ser visto no Art. 4º. O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Podemos revivificar as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- 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, 2017)

Nesse contexto de mudanças, no campo curricular destacamos desde meados de 1990, que iniciou no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em seguida a esse movimento de mudanças que foi de 1995 a 2002 a partir do qual as mudanças focaram na organização do ensino, do currículo, da avaliação, da gestão e do financiamento. No segundo período do governo da Ex-presidente Dilma Rousseff, foi lançado à proposta, em 2015, de uma base nacional comum curricular. Entre os anos de 1998 com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/1988) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM/1999), no qual tiveram como principais características do currículo a noção de competência e habilidades, assim sendo configurava-se a reforma do Ensino Médio no final dos anos de 1990. Vale ressaltar também o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual o primeiro que ocorreu entre 2001 e 2010 tiveram como objetivo o investimento a melhoria da qualidade da educação, o qual não teve êxito. Já o segundo PNE, com vigência de 2014 a 2024 foi aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), durante o governo da presidente Dilma Rousseff. Nesse contexto político, apontamos o ano de 2007 que atinge o segundo mandato do governo Lula é elaborados normas e programas com medidas voltadas para Ensino Médio e à educação profissional. Dentre os vários aspectos daremos destaque ao Programa Ensino Médio Inovador, também



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



em 2009, sendo uma maneira de incentivar aos sistemas estaduais de educação, através de parceria criar determinações para o ensino médio por meio do apoio técnico e financeiro do governo federal.

No governo de Michel Temer, em 2016 é apresentada a Reforma do Ensino Médio visando à melhoria e a qualidade da educação. Essa Reforma era urgente por conta dos baixos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo grande desinteresse dos estudantes e com a proposta de flexibilizar o currículo. Cabe ressaltar que a Reforma já estava sendo elaborada pelo Projeto de Lei n. 6.840/2013. Esse projeto foi debatido e arquivado em 2015, porém serviu de norte para a Medida Provisória n. 746/2016, criada por Michel Temer depois do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Sendo assim, o novo texto foi aprovado pelo Ministério Público (MP). A MP n. 746/2016 é originadora da Lei n. 13.415/2017. A lei originou-se com a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, causando enormes discussões no âmbito social.

Com Lei n. 13.415/2017 é proposta a ampliação da carga horária mínima anual do Ensino Médio, observando-se as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação contidas no Plano Nacional de Educação (PNE). O mesmo passa a ser composto por um Currículo, tendo a Base Nacional Comum Curricular por itinerários formativos. Podemos observar que, de acordo com a BNCC o currículo é voltado para habilidades e competências, apresentando um novo contexto para o jovem dessa etapa da educação básica, sendo:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017b, p.14).

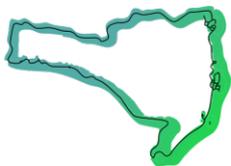
Nesse novo cenário, o Ensino Médio passa a direcionar o jovem ao seu projeto de vida, a protagonizar suas atividades e busca do desenvolvimento integral deles.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PRELIMINARES DA PESQUISA

Os resultados preliminares que respondem ao objetivo geral: caracterizar como o currículo de Ensino Médio em Guajará- Mirim –RO se organiza para a oferta da formação integral do estudante considerando contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio serão apresentadas pelos tópicos numerados na sequência, com base na análise dos documentos da BNCC e das respostas à entrevista realizada pela gerente pedagógica da CRE.

Formação Humana Integral X Culturas Juvenis: o sujeito do ensino médio

O EM bem como as questões relacionadas a essa etapa da Educação Básica, nos últimos anos, tem sido tema relevante nas discussões políticas educacionais, e quando o assunto é o sujeito dessa etapa, na ótica acadêmica, vários estudos discutem sobre a precariedade notória nos processos de escolarização e profissionalização. A escola como instituição pública tem a função de dar uma educação de qualidade a ela concedida, porém, em seu contexto temos um sistema cheio de problemas como, desinteresse, evasão, repetência entre os jovens, público dessa instância. O que observamos é que o modelo de educação oferecida parece estar dissociada às expectativas e experiências de vida dos sujeitos. Talvez, essa é a dificuldade para se garantir a permanência dos jovens na escola. Por conta de tantos fatores



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



como a crise escolar e a formação humana integral estão sempre em debates. Com essa visão, Araújo (2016) aponta:

Na atualidade, componentes fundamentais do discurso em educação são contestados, deixando de fornecer uma orientação político-pedagógica capaz de responder aos objetivos de democratização e equidade na distribuição dos conhecimentos. Os processos de modernização, pluralização e secularização produzem uma crise, sem precedentes, da forma escolar, afetando diretamente a relação dos sujeitos com os saberes. (Araújo, 2016 p.56)

E quando o assunto é documentos que normatizam o Ensino Médio, o desenvolvimento integral do jovem é complexo, a esse respeito Silva (2019) aponta:

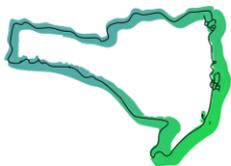
Os documentos que orientam e norteiam as escolas para o desenvolvimento da educação integral, onde os adolescentes e jovens possam tornar-se autônomos, e com competência para interpretar e analisar suas oportunidades e escolhas apresentam princípios, objetivos, finalidades, metodologias muito eficientes, e com altas perspectivas de êxitos, com tudo, há um gigantesco espaço entre o ideal e o praticado, há uma carência na formação dos professores que atuam na escola, seja formação inicial ou formação continuada, há um desperdício, e conseqüentemente, uma carência nos investimentos em recursos para investimentos materiais, e qualificação para os profissionais da escola, portanto, as orientações que a escola deveria proporcionar aos educandos muitas vezes só figuram no plano das ideias e em documentos não visitados. (Silva, 2019, p.64)

O sujeito do Ensino Médio, muitas vezes é excluído de alguma forma do processo escolar sem concluir a última etapa da educação básica. As experiências negativas surgidas no espaço escolar tornarão sentimentos que marcarão esses jovens, no qual se sentirão incapazes para realização de qualquer atividade. Nesse contexto, Daryelle afirma:

Para grande parte da juventude brasileira, aquela que de alguma forma foi excluída antes de concluir o ensino básico, parece que a experiência escolar pouco contribuiu e contribui na construção da sua condição juvenil, a não ser pelas lembranças negativas ou, o que é também comum pela sensação de incapacidade, atribuindo a si mesmo a “culpa” pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando a autoestima. Esses jovens já vivem sua juventude marcada pelo signo de uma inclusão social subalterna, enfrentando as dificuldades de quem está no mercado de trabalho sem as certificações exigidas. (Daryelle, 2007, p.124)

As culturas juvenis são instáveis e, na maioria das vezes, não seguem as imposições colocadas pela sociedade criando suas próprias culturas. Pais (2006) salienta alguns modelos de cultura juvenis. O rap que emprega expressões como forma de insulto, encanto por grupos de criminalidade, e também a cultura de grafite. Observamos que juventude vai além de uma fase difícil, juventude é raça, cultura, gênero e envolve questões emocionais, sociais e política. Para Dayrell (2003) juventude, pode ser considerada como juventudes, no plural, caracterizando as proporções sociais e políticas do conceito, aumentando a compreensão do mesmo.

Dependendo do contexto social e do momento vivido os problemas relacionados à juventude podem ser diferentes e com outros olhares. No campo da Política Pública Educacional esse período constitui a fase, no qual esse jovem encontra-se na etapa do Ensino Médio, e para tanto é preciso assegurar aos mesmos uma formação humana integral.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Diante disso, verifica-se que houve todo um redesenho curricular, no qual o estudante é colocado como pessoa capaz de protagonizar sua história dentro de um contexto crítico e atuante, escrevendo e reescrevendo situações que lhe servem de base para a vida acadêmica, como também, necessária ao mercado de trabalho. Para isso, é necessário traçar ações que auxiliem esse processo. Visando o currículo e prática de currículo e suas dimensões: teoria de currículo. Verificamos que as diversidades culturais precisam ser trabalhadas e respeitadas, uma vez que para a formação integral do estudante abrange a Teoria de currículo. Currículo é uma palavra que vem do latim “curriculum” e significa caminho, pista de corrida. Nesse sentido, ao longo da história pode-se dizer que currículo é uma trilha a ser seguida. Etimologicamente alguns educadores enfatizam como o conteúdo a ser trabalhado. Para Silva (1996):

O currículo O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (Silva, 1996, p.23)

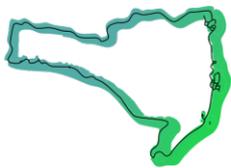
É muito além de seleção de conteúdos, é preciso verificar a estrutura de avaliações, como se organiza os conteúdos, portanto, o currículo abrange até o que não está escrito, englobam as questões de ações no sentido geral, a filosofia da escola. Considerando também, que é um espaço de disputa de política. Para Lopes, na BNCC,

[se] pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe situar o debate e a deliberação em um tempo anterior à construção da base, como se uma vez que a base fosse estabelecida, a deliberação política cessasse e não houvesse deliberação política e curricular na escola e nos mais diferentes contextos sociais (Lopes, 2018 p. 17).

Com a proposta do EM tem-se o projeto de vida que apresenta dentre as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. As competências gerais aliam-se ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, estabelecidos na LDB. Em relação ao Projeto de vida Silva (2019) destaca que:

A disciplina de Projeto de Vida tem como objetivo ajudar o jovem aluno na estruturação e organização de vida e das atividades pessoais. Tais pressupostos auxilia o aluno a evitar uma contínua improvisação de seus projetos, favorece valiosas oportunidades de reflexão sobre este projeto, bem como a aplicação do mesmo na articulação com as áreas de conhecimento. Com isso, estimula-se a criatividade, a liberdade responsável e a tomada de decisões pessoais. (Silva, 2019 p. 54)

São muitos os autores que defendem a formação integral do estudante, como também a valorização da diversidade cultural. Podemos aqui destacar Pestana (2014), onde enfatiza concepções distintas de formação integral, que é aquela voltada para o caráter sócio-histórico, em que está voltado à formação do homem, e a contemporânea, porém o termo abrange outras dimensões, como, a proteção social do sujeito. Atualmente a escola vem assumindo responsabilidades educacionais maiores do que as escolas tradicionais brasileiras. Antigamente, segundo Cavalliere (2002), a educação tinha caráter de instruir e poucos eram beneficiados com ela. Ao processo de escolarização em massa aconteceu pela ação social que era uma expansão dos processos integrados, realizados na segunda metade do século XX. Tudo isso foi decorrente de instalações precárias, redução da jornada de trabalho, multiplicação dos turnos, desorientação didática e baixa qualidade da formação dos professores.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



No início do século XX encontra a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializadas e democratas. A corrente pedagógica escolanovista é a valorização da atividade, entendimento da educação, como vida e não como preparação para vida. Para Cavalliere (2002), o significado de escola novismo não é unívoco, não podemos deixar como alternativa de responder a necessidade de reformulação da escola, onde pudesse escolher em caráter de igualdade, crianças com experiências sociais, culturais diversas. Dessa forma, o tema sobre diversidade cultural baseava-se em não deixar ser, ao paradigma da época, centrado pela perspectiva de que é o alvo de uma sociedade igualitária, tinha por objetivo uma aproximação tendencial à homogeneidade cultural.

Portanto, não é de agora que o tema voltado para uma educação de qualidade centrado na educação integral acontece. Para Pires (2007) não é de agora que a educação é vista como um meio para resolver os problemas sociais e preparar os cidadãos a um cenário que garanta os princípios sócio-políticos estipulados pela sociedade. Tanto Cavalliere (2002) e Pires (2007) apontam para a problemática que afetam a educação pública brasileira, que buscam por uma educação de qualidade, apostando num currículo capaz de contribuir com a construção de uma nova identidade cultural pedagógica, e enfatizando Cavalliere (2002), respondendo assim, ao desafio democrático hoje posto à sociedade brasileira.

Com as novas ideias no fim do século XX, que tinham uma nova visão da criança, da aprendizagem da educação em geral, hoje também trilhamos por caminhos que possam formar indivíduos como protagonistas de suas histórias. A tendência escolanovista e seus defensores como John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965), sendo esses nos Estados Unidos e na Europa. No Brasil destacaremos Anísio Teixeira, que enfatiza ser a educação o caminho mais eficaz para a construção e evolução da vida em sociedade. Também defende que com a educação escolarizada o indivíduo deveria ser integrado a democracia. Assim Teixeira, acreditava que além da escola, não somente transmite os conteúdos básicos, como reestrutura a sociedade e desenvolve a formação integral do indivíduo, assim auxilia para que os mesmos resolvam os problemas morais e humanos.

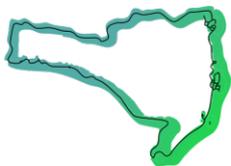
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Na análise da BNCC foi possível verificar a menção de “formação integral” somente duas vezes, sendo na página de apresentação destacando que cada área de conhecimento explicita sua função na formação integral do estudante. Já o termo “educação integral” é mencionado sete vezes. O termo apresenta sua colocação no texto especificando o desenvolvimento pleno do estudante. Como podemos verificar:

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes voltado ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos. (Brasil, 2018, p.5).

No texto compromisso com a educação integral, além de mencionar o termo no sentido da formação global do indivíduo aponta sobre aprender a conviver com as diversidades. Destaca nesse contexto o compromisso da BNCC com a educação integral e sua promoção de acolhimento e o respeito às diversidades. Esse compromisso está destacado no documento na página 14.

Na quinta menção ao termo “educação integral” apresenta uma citação da LDB com a finalidade de cumprir com a formação integral do estudante. Mencionada como BNCC do Ensino Médio coloca sua organização centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelos princípios de educação



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



integral. Já na sexta menção dá destaque a uma educação integral, onde desenvolve no estudante sua capacidade crítica na identificação e solução de situações problemas.

O termo “diversidade cultural” é mencionado na BNCC cinco vezes. A menção evidencia a valorização cultural, caracterizando a autonomia dos sistemas em construir seus currículos de acordo com suas peculiaridades. Na terceira menção faz a seguinte referência:

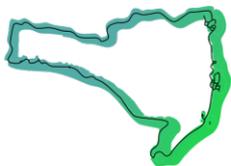
CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (Brasil, 2018, p.20)

Na quarta e quinta menção acentua a diversidade cultural à cultura juvenil e a ampliação do seu repertório sobre diversidade cultural. A BNCC se apresenta como documento normativo e orientador dos currículos, portanto a BNCC norteia os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum. É salientado que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. A flexibilização do currículo pode ser observado no Parecer CNE/CP nº 11/2009:

Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa. (Brasil, 2018 p.466).

Em se tratando de diversidade cultural, o documento da BNCC, constantemente utiliza expressões de valores, levando a acreditar que os desejos de variados grupos sociais tendem a ser conformada através de comportamentos de respeito, reconhecimento, transigência, aceitação das diferenças. Na BNCC podemos verificar que dentre as 10 competências gerais apresentadas existem referência sobre a diversidade cultural podendo ser observada nas seguintes competências: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

A concepção sobre o conhecimento curricular é contextualizado tendo como orientação a localidade social e individual do aluno, que foram também traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa contextualização é ampliada em 2010 onde, a inclusão a valorização e o conhecimento à pluralidade e à diversidade cultural são atendidos respeitando as múltiplas demonstrações locais. Tal texto aparece claramente na BNCC caracterizando mais uma vez a valorização das diversidades culturais dentro do currículo. Em 2014 o Plano Nacional de Educação é promulgado pela Lei nº 13.005, objetiva o desenvolvimento de uma aprendizagem, valorizando as diversidades regional, estadual e local. Ainda se tratando do Marco Legal, em 2017 a LDB é alterada através da Lei nº 13.415/2017, e com essa alteração passa a usar dois termos para à finalidade da educação, estes são descritos no Art. 35-A que



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



define direitos e objetivos de aprendizagem, e Art. 35 § 1º que trata das competências e habilidades da Base Nacional Comum.

Logo na sua introdução a BNCC é definida como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2018, p. 07).

Nesse sentido, com um olhar plural, singular e integral, colocando o aluno como sujeito da aprendizagem, defendendo e praticando a democracia inclusiva nos espaços escolares, negando o preconceito e a valorização das diferenças e diversidades culturais. Portanto, está explícito na BNCC o desenvolvimento integral do indivíduo respeitando sua diversidade cultural, tendo na construção do currículo processos educativos que estimulem os interesses do estudante, e que dêem significados ao que se aprende desenvolvendo o protagonismo juvenil e a construção de seu projeto de vida, criando novas maneiras de existir.

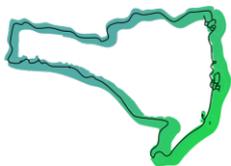
No documento da BNCC, a etapa final da educação básica é organizada por quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e sociais aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática, de acordo com a LDB, essa organização é apresentada no Parecer CNE nº 11/200925. As habilidades de Língua Portuguesa e Matemática são detalhadas conforme a Lei nº 13.415/2017, esses componentes curriculares devem ser trabalhados nos três anos do ensino médio.

A FORMAÇÃO INTEGRAL E A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM GUAJARÁ-MIRIM

Guajará-Mirim/RO é apontada como a cidade gêmea de Guayaramerim/Bolívia, a mesma fica situada na fronteira do Brasil com a Bolívia. Tendo como principal característica em sua população os diversos povos e culturas. Temos povos oriundos de indígenas, bolivianos, gregos, barbadianos, espanhóis, chineses, libaneses, portugueses, sem falar dos migrantes da região Nordeste.

Considerando as escolas de Ensino Médio Guajará-Mirim possui 04 (quatro) escolas que atendem essa etapa de Ensino, sendo E.E.F.M Rocha Leal, E.E.M.T.I Simon Bolívar, E.E.E.F.M. Irmã Maria Celeste e Colégio Tiradentes da Polícia Militar –CTPM X, a entrevista feita com a gerente pedagógica do Ensino Médio lotada na Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

A entrevista se fez necessária porque entre os objetivos dessa pesquisa encontram-se: registrar quais as interpretações sobre o novo ensino médio no município de Guajará-Mirim, RO. Portanto, a partir dessa justificativa, tive como foco a Coordenadoria Regional de Ensino de Guajará-Mirim (CREGUM), que faz parte da microrregião Mamoré no Estado de Rondônia.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Para a realização da entrevista foi solicitado à autorização da coordenadora regional de educação e, após a autorização realizamos a entrevista, onde deixaremos a identificação do entrevistado em anonimato, sendo utilizado para sua identificação como “GP”, em representação ao termo gerente pedagógica.

Apresentaremos a análise da entrevista com as respostas da GT. A pesquisa foi norteadas pelas seguintes perguntas: Como o currículo das escolas estaduais de Ensino Médio em Guajará Mirim- RO se organizam para oferta da formação integral do estudante contemplando a diversidade cultural e as normativas do Novo Ensino Médio? Que formações, programas, projetos e ações contribuem para a prática docente no desenvolvimento da formação integral do estudante do Ensino Médio? Qual a sua concepção de currículo na perspectiva da formação integral? A BNCC e a diversidade curricular estão articuladas? E qual sua concepção sobre a BNCC? Quais os obstáculos às escolas de Ensino Médio enfrentam para desenvolver a formação de um sujeito proativo capaz de tomar decisões e fazer escolhas pautadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do grupo? As escolas de Ensino Médio seguem algum documento para a elaboração de seus currículos?

A “GP” lotada na CRE informou que o tema formação integral e a diversidade cultural estão previstos no currículo do município e alinhados ao Referencial Curricular de Rondônia e a BNCC. Acrescentou que os alunos do Ensino Médio saem dessa etapa com outra visão. Preparados para seus projetos de vida.

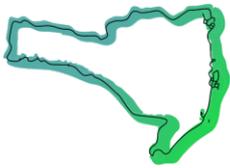
De acordo com Silva (2019), com o novo Ensino Médio na disciplina de Projeto de Vida ajudar o estudante a ter uma reflexão mais valiosa sobre seu projeto de vida, sendo capazes de tomada de decisões.

Contudo, segunda a GP: “Nenhuma escola está preparada para atender as demandas do Novo Ensino Médio. De acordo com a Lei 13.415/2017 que apresenta uma nova estrutura como os Itinerários Formativos a necessidade de professores aumentou na Rede Estadual, falta formação continuada para os professores, nossas escolas ainda se encontram em processo de implementação.” (GP, 2023). Verifica-se que com a Lei 13.415/2017, acentuam-se preocupações da transferência de contornos essenciais da carga horária do Ensino Médio para instrução em alguma técnica e profissão, fica evidenciado isso em:

Profissionais graduados que tenham notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017).

Em relação à concepção de currículo para GP na perspectiva da formação integral, a GP afirma: “O currículo que está posto é excelente, e pode formar o indivíduo em seu desenvolvimento integral. A organização do currículo contempla além da formação integral a diversidade cultural. No espaço educacional vivenciamos inúmeras situações que também precisam estar no currículo e nossos alunos também precisam ser discutidas com os estudantes, e assim serão capazes de tomar decisões, precisa sempre existir uma troca entre professor e estudante.” (GP, 2023).

Tendo em vista esse fatores é interessante que o professor se sensibilize com as diversidades e ter em mente que também se aprende com o aluno, No contexto escolar os diferentes saberes precisam dialogar. Nesse contexto, Sacristán afirma:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



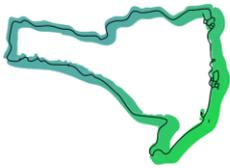
O currículo não pode deixar de pretender, em sua implementação, [...] - Ampliar as possibilidades e referências vitais dos indivíduos seja lá de onde vierem. Ou seja, crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos deve ser uma possibilidade para todos, ainda que isso se dê em maneiras distintas e medidas desiguais. - Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, [...] - Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc. (Sacristán, 2017, p. 25).

As escolas de Ensino Médio enfrentam muitos desafios para desenvolver a formação do sujeito, pautadas no conhecimento, reflexão, na consideração de si próprio e do grupo, isso pode ser identificado na fala da GP: “a família não exerce seu papel, os professores com uma carga horária enorme e as inúmeras disciplinas, sem contar com valorização financeira, o estudante que se encontra em uma fase difícil, são adolescentes e possui culturas diversas, estrutura física.” (GP, 2023). Compreendemos que a juventude não é só uma fase difícil, envolve muitas questões. Sobre isso, Dayrell (2003), considera juventude como juventudes, retratando as diversas proporções que atingem.

Sobre o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO), GP afirma que o documento foi elaborado de forma bem planejada e, de acordo com a BNCC, o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) é, portanto, “o documento orientador seguido pelas escolas para a elaboração de seus currículos”, segundo GP, 2023. A [BNCC] é um documento normativo que aponta um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais para que todos os alunos desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de maneira que sejam garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018).

Verifica-se, portanto que a SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) acompanha as políticas nacionais relacionada a melhoria e qualidade da educação. Dessa forma, segue as mudanças desencadeadas pela Lei nº 13.415/2017, sendo reconhecida como a Lei de Reforma do Ensino Médio e que também alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) referentes a esta etapa da educação básica. Diante das alterações da LDB, o Ensino Médio passa a ser compostos por duas partes indissociáveis a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). A organização da FGB corresponde às áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Os IF têm foco na ampliação das aprendizagens nas áreas do conhecimento, e/ou na Educação Profissional Técnica, de maneira a assegurar de forma proveitosa às competências transversais, o uso de metodologias que possibilitem o protagonismo juvenil.

Rondônia elaborou o Referencial Curricular do Ensino, sendo um documento orientador, de acordo com as mudanças incluídas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Lei nº 13.415/17. Quando o assunto é o currículo de Rondônia existe toda uma política que envolve o tema. A SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) procura acompanhar as políticas nacionais sobre o que tange a melhoria e qualidade da educação. Dessa forma, segue as mudanças desencadeadas pela Lei nº 13.415/2017, sendo reconhecida como a Lei de Reforma do Ensino Médio e que também alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) referentes a esta etapa da educação básica. Diante das alterações da LDB, o Ensino Médio passa a ser compostos por duas partes indissociáveis a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). A organização da FGB corresponde às áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Os IF têm foco na ampliação das aprendizagens nas áreas do conhecimento, e/ou na Educação Profissional Técnica, de maneira a assegurar de forma proveitosa às competências transversais, o uso de metodologias que possibilitem o protagonismo juvenil.



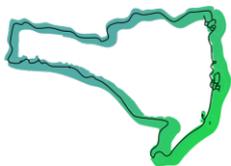
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Rondônia elaborou o Referencial Curricular do Ensino, sendo um documento orientador, de acordo com as mudanças incluídas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Lei nº 13.415/17. E com base nas literaturas podemos traçar tópicos teóricos sobre a problemática apresentada. Diante das inúmeras dificuldades referentes ao EM, os aspectos sobre formação humana integral e culturas juvenis, fazem parte dos assuntos discutidos com o objetivo de contemplar esses sujeitos dotados de peculiaridades próprias. Os jovens almejam que nessa etapa da educação básica consigam uma formação que seja útil para suas vidas, contribuindo com os estudos e o acréscimo ao trabalho profissional. Tendo em vista às transformações sociais, a vida dos jovens está cheia de desafios. Um desses grandes desafios é o significado que a escola tem para eles. Nesse aspecto Krawczyk (2014) aponta que o EM é a etapa de ensino na qual se provoca as mais inúmeras discussões, seja pela questão da permanência ou pela qualidade da educação oferecida, e acrescenta ainda a questão da identidade.

Em síntese e em resposta ainda preliminar a questão de pesquisa como o currículo de Ensino Médio em Guajará Mirim- RO se organiza para oferta da formação integral do estudante segundo contemplando a diversidade cultural e as normativas do Ensino Médio? Temos os seguintes resultados, tivemos preliminarmente os resultados anteriormente apresentados e discutidos os quais sinteticamente foram:

Diante das inquietações, fomos buscar respostas nos documentos como a BNCC do Ensino Médio e a entrevista realizada com a gerente pedagógica da CRE, analisados até o momento. Com a análise obtivemos respostas no contexto do Novo Ensino Médio, sendo: 1. Formação Humana Integral X Culturas Juvenis: o sujeito do ensino médio. Nesse item os resultados apontam no documento da BNCC, no qual orientam e norteiam as escolas para o desenvolvimento da formação integral dos jovens, sendo que precisam ser autônomos, capazes de analisar e interpretar suas oportunidades e decisões, com competência para a construção de seu projeto de vida e protagonistas no processo educacional, porém na resposta sobre esse assunto a GP coloca algumas situações que precisam ser levantadas dentro do currículo de Guajará-mirim, como a carência na formação dos professores, a falta de estrutura física para esse trabalho na formação do jovem do Ensino Médio. Portanto, essa formação integral voltada para esses jovens com diversas culturas acaba sendo sim contemplada no currículo, no entanto esses fatores ficam no plano das ideias. Em se tratando de cultura, e em específico a cultura juvenil, temos uma diversidade cultural que ao longo da história se modifica. Os jovens de Guajará-mirim, além de apresentar uma diversidade cultural grandiosa, apresentam as culturas juvenis próprias de sua geração e do contexto social que vive fator também a ser considerado na análise. Analisando a BNCC, onde apontamos o item 2.A Educação Integral na BNCC do Ensino Médio, aparece mencionado o termo “formação integral” somente duas vezes, sendo na página de apresentação, dando destaque que cada área de conhecimento apresenta sua função na formação integral do estudante. Porém, a menção ao termo “educação integral” aparece sete vezes, dando ênfase ao desenvolvimento pleno do estudante. Na colocação da GP, o documento foi o orientador para a elaboração do Referencial Curricular de Rondônia. Nesse contexto, o currículo do Ensino Médio de Guajará- Mirim contempla em seu documento a formação integral do jovem estudante do Ensino Médio. Diante das respostas da GP foi possível perceber que o currículo do Ensino Médio de Guajará-Mirim segue as normativas do RCRO buscando desenvolver a formação integral do estudante, todavia, segundo a fala da GP na prática pedagógica o estudante fica prejudicado, pois os professores demonstram uma desmotivação que acaba afetando o interesse dos mesmos, e isso por falta de um planejamento administrativo que busque atender as lacunas da falta de professores pra determinadas áreas de conhecimento, maior participação dos professores em formação continuada, além da infraestrutura física de algumas escolas, e tudo isso atrelado também ao aspecto familiar, onde nessa etapa da Educação Básica, de acordo com a GP, a família não acompanha os filhos da mesma forma que acompanhava no Ensino fundamental. Assim, essa pesquisa precisa de maior aprofundamento em outros documentos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Vale ressaltar que a presente pesquisa caracterizou como a formação integral e a diversidade cultural se apresenta na BNCC e no currículo das escolas de Ensino Médio no município de Guajará-Mirim/RO. Nesse sentido verificamos que deveria ser contemplada de forma mais prática nas áreas de conhecimento, de acordo com a análise do documento da BNCC. Assim sendo, serem bem mais aprofundadas. Dessa forma, esta pesquisa não encerra as inquietações acerca do currículo do Ensino Médio.

De acordo com os resultados apresentados na análise da BNCC, sendo a mesma um documento normativo e apontado também nas respostas GT como orientador para a elaboração dos currículos nas escolas, destacamos que no documento fica evidenciado de forma explícita o reconhecimento de que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, compreendendo na complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento. Assim, considerar uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto considerando-os como sujeitos de aprendizagem e promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento e desenvolvimento pleno. Colocando a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Ficou evidenciado que as escolas de Ensino Médio precisam investir em mais formações aos professores, contratar mais profissionais para áreas específicas de Ensino, buscar projetos voltados para a família, onde a mesma compreenda seu papel e possa estar auxiliando na formação integral do estudante e também mais sensibilização dos professores ao reconhecimento das culturas juvenis.

Dessa forma, esta pesquisa não encerra as inquietações acerca do currículo do Ensino Médio. Nessa perspectiva concluímos a possibilidade de entrelaçar formação integral e diversidade cultural em todas as áreas de conhecimento do currículo do Ensino Médio do município de Guajará- Mirim/RO.

Referências

ARAÚJO, L. Juventudes, formação humana e escola pública: **Uma Análise Dos Sentidos Da Integralidade No Programa De Educação Integral de Pernambuco**. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

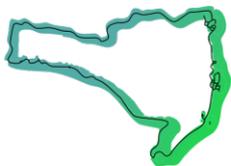
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica: **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012– Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 23/05/2023

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.**

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

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: **Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.**

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10/04/2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CAVALIERE, A. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 1015-1035, out. 2007.

DAYRELL, J; GOMES, N. Juventude, práticas culturais e identidade negra: **Palmares em Ação, Brasília, DF**, n. 2, p. 18-23, 2002.

DAYRELL, J; GOMES, N. Formação de agentes culturais juvenis. In: **ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG**, 6, 2003, Belo Horizonte. Anais Belo Horizonte: PROEX; UFMG, 2003.

DAYRELL, J. **Juventud, grups culturales y sociabilidad. Jovenes:** Revista de Estudios sobre Juventud, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147, 2005.

DAYRELL, J. A música entra em cena: **o rap e o funk na socialização da juventude.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, J; LEÃO, G; BATISTA, J. **Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil.** In: SPOSITO, M. (Org.). Espaços públicos e tempos juvenis: **um estudo de ações do poder public em cidades das regiões metropolitanas brasileiras.** São Paulo: Global, 2007.

Estado de Rondônia Referencial Curricular - Seduc, 2018.-
<http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais/> Acesso em: 24/05/2023

KRAWCZYCK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº 144, p. 752-769, set-dez, 2011.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: **empresários dão as cartas na escola pública.** Educ. Soc: vol.35, nº126, pp.21-41, 2014

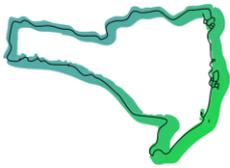
LEI nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10/04/2023.

LOPES, A. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2019.

PAIS, J. **Ganchos, tachos e biscates:** jogos, trabalho e futuro. Porto: Âmbar, 2006.

PESTANA, S. Afinal, o que é educação integral? : **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9 , n. 17, janeiro/junho de 2014..

PIRES, G. Escola pública integrada: **As Impressões Dos Professores e Especialistas Das Escolas de Blumenau/SC.** 2007.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

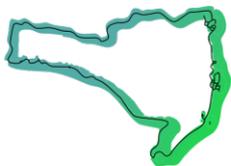


SACRISTÁN, J. O currículo: **uma reflexão sobre a prática**, 3ª ed, Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, H. A Concepção e Construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: **Um Componente Curricular Na Formação Integral Do Aluno**. São Paulo, 2019.

SILVA, T. *Território contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* Petrópolis: Vozes, 1996.

AGRADECIMENTOS: Ao Programa de Pós- graduação da UNIVALI (PPGE) por me oportunizar compartilhar meu trabalho no II simpósio Internacional Dos Programas de Pós- Graduação Em Educação do Sistema Acafe- SippeAcafe: Inovação, Culturas e Decolonialidades: Perspectivas da Pesquisa Educacional para democratização de Políticas e Práticas Educacionais.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Avaliação dos gastos em educação e seu reflexo na efetividade das políticas públicas: um caso de municípios rondonienses

Luciene Bernardo Santos Kochmanski¹

lucieneatalaia@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Verônica Gesser²

gesserv@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO. Este estudo consiste na avaliação dos gastos em educação e seu reflexo na efetividade das políticas públicas, mensurada através do desempenho dos estudantes do ensino fundamental, anos finais, dos municípios do estado de Rondônia. Com o objetivo de avaliar se os municípios rondonienses que mais aplicam recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB, têm conseguido atingir a meta 2A proposta pelo PNE e apresentado melhor desempenho nas médias do SAEB e índice do IDEB referentes aos anos finais da educação fundamental, do ano de 2021. Refere-se à pesquisa bibliográfica e documental, de análise descritiva de dados. Para isso, foram coletados dados socioeconômicos, geográficos e de desempenho do ensino fundamental público municipal, anos finais, relativos aos municípios de Rondônia. Os resultados concatenados à revisão sistemática das produções selecionadas, confirmaram a hipótese de que os maiores gastos públicos em educação no ensino fundamental não refletem em melhores desempenhos dos estudantes dos municípios rondonienses.

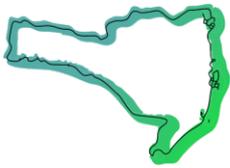
PALAVRAS-CHAVE: Financiamento Educacional. FUNDEB. Qualidade Educacional. Controle Social. PNE.

ABSTRACT. This study consists of evaluating spending on education and its impact on the effectiveness of public policies, measured through the performance of elementary school students, final years, in municipalities in the state of Rondônia. With the aim of evaluating whether the municipalities in Rondônia that invest the most resources in the maintenance and development of education and in FUNDEB, have managed to achieve target 2A proposed by the PNE and presented better performance in the SAEB averages and IDEB index for the final years of education. fundamental, in the year 2021. Refers to bibliographic and documentary research, descriptive data analysis. To this end, socioeconomic, geographic and performance data from municipal public elementary education, final years, were collected for the municipalities of Rondônia. The results of which, linked to the systematic review of selected productions, confirmed the hypothesis that greater public spending on education in primary education does not result in better performance among students in Rondônia's municipalities.

KEY WORKS: Educational Financing. FUNDEB. Educational Quality. Social Control. PNE.

INTRODUÇÃO

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm obrigatoriedade de investir um percentual mínimo anual da receita própria arrecadada, na manutenção e desenvolvimento do ensino. A União aplicará anualmente nunca menos de dezoito por cento; os estados, o Distrito Federal e os municípios



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



utilizarão no mínimo 25% diretamente na MDE, além de outros recursos inerentes aos programas vinculados à educação (BRASIL, 1988).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), formado por vinte por cento das receitas de impostos e transferências constitucionais, é destinado à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos profissionais da educação, através de remuneração condigna. A Lei nº 14.113/20 estabelece que, no mínimo, 70% dos recursos do Fundeb seja aplicado no pagamento dos profissionais da educação básica em efetivo exercício (BRASIL, 2020).

De acordo com estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o investimento do país em educação é acima da média das nações participantes da instituição, tendo como base o Produto Interno Bruto - PIB (OCDE, 2009). Contudo, mesmo havendo financiamento do sistema educacional pelo Estado, os problemas de acesso, permanência e qualidade ainda persistem no sistema de educação superior brasileiro (FERREIRA, 2019). Assim, é necessário avaliar a relação custo/benefício do gasto público educacional do Brasil, de forma a assegurar que a educação seja financiada adequadamente, com melhor aproveitamento dos recursos. Para isso, é imprescindível escolher políticas públicas que superem as distorções que existem no perfil do financiamento da educação brasileira (OCDE, 2009).

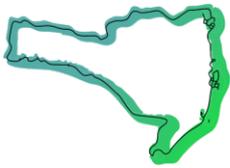
No Brasil, o planejamento vigente é o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, que estabeleceu 20 metas a serem atingidas até 2024, por meio de 254 estratégias desenvolvidas em regime de cooperação pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A meta 20 desse plano consiste em ampliar o investimento em educação pública para 10% do Produto Interno Bruto no final de 2024. (BRASIL, 2014).

Esse plano foi replicado pelos estados e municípios, de forma que todo ente, dentro de suas competências, tem a responsabilidade de implementar as melhorias necessárias para que as metas do PNE sejam alcançadas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) todas as esferas administrativas do poder público (federal, estadual e municipal) assegurará em primeiro lugar a educação básica, e o ensino fundamental deverá ser oferecido com prioridade pelos municípios (Brasil, 1996).

Dessa forma, cada município brasileiro tem competência legal para promover o ensino fundamental, contribuindo para a formação do Fundeb para a valorização dos profissionais da educação, aplicando no mínimo 25% das receitas de impostos e transferências constitucionais na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Para monitorar o desenvolvimento da qualidade da educação no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem adotado meios de avaliação, um deles é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que elabora e aplica testes que calculam indicadores com a finalidade de divulgar as médias de proficiências em língua portuguesa e matemática dos estudantes de todas as etapas da educação básica.

Os testes de língua portuguesa aplicados aos alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental visam verificar a capacidade dos estudantes de compreenderem e analisarem os textos que leem, demonstrando habilidades de reconhecimento, identificação, dedução, dentre outras. Já os exames de matemática para essa mesma etapa de educação estimulam as formas de raciocínio como intuição, dedução e estimativa para avaliar se o aluno tem conhecimento de aplicar as técnicas do letramento matemático (INEP, 2020).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



As médias de desempenho calculadas pelo SAEB, somadas aos dados sobre aprovação escolar obtidos no censo escolar, dão origem ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice varia numa escala de zero a dez, e é um importante condutor de política pública pela qualidade da educação; através dele é medido a qualidade do sistema educacional.

Dessa forma, considerando a obrigatoriedade do investimento mínimo em educação no Brasil e a necessidade de busca contínua da qualidade do sistema educacional surge a seguinte questão: os municípios rondonienses que mais aplicaram recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB têm conseguido atingir a meta 2A do PNE e melhorar o desempenho da educação fundamental, no ano de 2021? O objetivo desse estudo é avaliar se o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental público dos municípios do estado de Rondônia, no exercício de 2021, está diretamente relacionado ao volume dos recursos aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de se avaliar a qualidade do gasto em educação, cujos resultados poderão ser utilizados como subsídios para tomada de decisões dos gestores públicos quanto à destinação de maior volume de recursos orçamentários para a manutenção e desenvolvimento do ensino, ou à implementação de melhorias na formulação de políticas públicas educacionais, proporcionando, desta forma, informações úteis à sociedade para o exercício do controle social. O estado de Rondônia foi selecionado por sua posição geográfica no Norte do Brasil. Região que carece de pesquisas que apresentem informações úteis para discussão sobre as diferenças regionais e seus impactos na qualidade da educação.

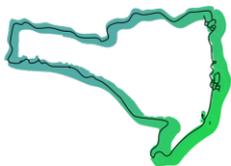
MATERIAIS E MÉTODOS

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, de análise descritiva de dados, visando responder se os municípios rondonienses que mais aplicam recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB, têm conseguido atingir a meta 2A proposta pelo PNE e apresentado melhor desempenho nas médias do SAEB e índice do IDEB referentes aos anos finais da educação fundamental, no ano de 2021.

O ano de 2021 foi selecionado por ser o exercício mais recente que contém as informações imprescindíveis para este estudo já divulgadas. E o estado de Rondônia foi escolhido pela possibilidade de oportunizar resultados que possam ser úteis para futuros debates sobre as diferenças regionais; o reflexo dos gastos na manutenção e desenvolvimento do ensino; e seus impactos na qualidade da educação. Todos os dados divulgados nesta pesquisa são públicos para consulta, e constam na Internet, nos respectivos sítios eletrônicos dos órgãos competentes, em atendimento à Lei nº 12.527/2011, Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011).

Rondônia é um estado brasileiro da Região Norte; criado em 1982; composto por 52 municípios; é considerado a porta de entrada da Amazônia brasileira, por seu acesso através da rodovia BR-364; tem como limites os estados do Mato Grosso, Amazonas e Acre, e a Bolívia. Sua população de 1.581.016 pessoas, é composta por imigrantes de diversas unidades da federação atraídos pelas terras férteis rondonienses e suas riquezas minerais, como diamantes, cassiterita e ouro (IBGE, 2022). Ressalta-se que o estado de Rondônia além de ser constituído por diversos povos, possui uma extensa população indígena, que milita pela obtenção de uma educação específica e diferenciada (SANTOS; ALVES, 2020).

Para o desenvolvimento deste estudo, os municípios foram agrupados em blocos considerando o número de habitantes de cada cidade, e outras variáveis, como: localizados, ou não, no eixo da BR-364; PIB *per capita*; IDHM; densidade demográfica; percentual gasto na manutenção e desenvolvimento do ensino em 2021; percentual dos recursos do Fundeb empregado na valorização dos profissionais da



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



educação básica, no ano de 2021; índice de cumprimento da meta 2A do Plano Nacional de Educação; médias do SAEB das proficiências de língua portuguesa e matemática dos anos finais do ensino fundamental público, referente ao exercício de 2021; IDEB 2021 da rede pública municipal do estado de Rondônia referente aos anos finais do ensino fundamental.

Os dados inerentes à população; densidade demográfica; PIB *per capita*; e IDEB 2021 dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal, foram coletados no sítio eletrônico IBGE Cidades. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) teve como base o divulgado no site do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, de acordo com o censo de 2010. As médias do SAEB das proficiências de língua portuguesa e matemática dos anos finais do ensino fundamental público, referente ao exercício de 2021, referem-se às disponíveis nas planilhas elaboradas pelo INEP. E os percentuais dos gastos na MDE e na valorização dos profissionais da educação básica, assim como o índice de cumprimento da meta 2A correspondem às informações contidas nas prestações de contas dos municípios publicadas nos respectivos portais de transparências de cada ente municipal. A respeito da informação sobre a localização geográfica do município em relação à Rodovia BR-364, essa foi obtida observando o mapa estadual disponível no sítio eletrônico do IBGE.

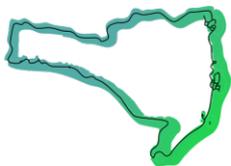
Registra-se as seguintes limitações percebidas na coleta de dados: ausência de informações acerca dos resultados das médias do SAEB dos municípios Machadinho D'Oeste e Itapuã do Oeste; ausência do IDEB dos anos finais do ensino fundamental da rede pública dos municípios Chupinguaia, São Miguel do Guaporé, Rio Crespo, Primavera de Rondônia, Itapuã do Oeste, Cujubim, Machadinho D'Oeste e Campo Novo de Rondônia; e a falta de informação referente ao índice de cumprimento da meta 2A do município de Chupinguaia.

Para fundamentar teoricamente a questão desta pesquisa, foram realizadas buscas por produções no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando o seguinte termo: “gastos em educação e qualidade do ensino fundamental público”; e o filtro de ano de defesa no período de 2019 a 2023. Foram obtidos 26 resultados, sendo 8 teses e 18 dissertações.

Dessas produções, depois de analisados seus títulos e lidos seus resumos, foram selecionadas 7 obras, sendo 1 tese e 6 dissertações abaixo especificadas, cujas temáticas têm conexão com a proposta deste trabalho:

Quadro 1 – Produções pesquisadas na BDTD, abrangendo o período de 2019 a 2023

Tipo de trabalho	Título	Autor(a)	Ano de defesa	Instituição Programa	Região da pesquisa
Dissertação	Análise sobre a eficiência dos gastos públicos em educação no ensino fundamental do estado de Alagoas	Daniel Mendes de Andrade	2022	UNB Programa de Pós-Graduação em gestão pública	Municípios do estado de Alagoas
Dissertação	Gasto público subnacional em educação e desempenho escolar: uma análise quantitativa para o caso dos municípios da Paraíba	Débora Evelyn da Silva	2020	UFPB Programa de Pós-Graduação em ciência política e relações internacionais	Municípios do estado da Paraíba
Dissertação	Análise da relação entre investimento em educação e desempenho escolar nos municípios gaúchos no período de 2005 a 2015	Gabriela Drevnovicz Silveira	2019	UFRGS Programa de Pós-Graduação em administração pública	Municípios do estado do Rio Grande do Sul
Dissertação	Os efeitos do Fundeb e dos fatores internos e externos sobre o IDEB do ensino fundamental I das escolas públicas municipais de Caratinga/MG entre 2007 e	Josester Teixeira de Sousa	2020	UFVJM Programa de Pós-Graduação em educação	Município de Caratinga Minas Gerais



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



	2017				
Dissertação	Eficiência dos gastos públicos em educação no estado de Mato Grosso: uma investigação através da análise envoltória de dados	Franciele Nates dos Santos	2020	UNICAMP Instituto de Matemática e Estatística e Computação Científica	Municípios do Mato Grosso
Tese	O ensino fundamental nos municípios brasileiros: relações possíveis entre qualidade, financiamento, organização e contextos socioeconômicos	Eduardo Rodrigues Capocchi	2022	USP Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação	Municípios brasileiros
Dissertação	Eficiência do gasto público e qualidade do ensino fundamental no Brasil	Alexandra maria da Silva	2021	UFU Programa de Pós-Graduação em gestão organizacional	Estados e municípios brasileiros

Fonte: Autoras, 2023.

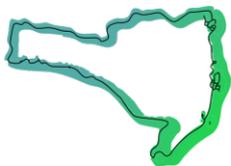
Verificando as temáticas dos estudos apresentados no quadro 1, nota-se que nesta pesquisa não foram localizadas produções que tratassem diretamente da relação entre a aplicação dos recursos públicos na educação e o desempenho dos estudantes do ensino fundamental público dos municípios do estado de Rondônia. Ressalta-se que essa constatação ocasionou o interesse por este tema, estabelecendo a hipótese de que os maiores gastos públicos em educação no ensino fundamental não refletem em melhores desempenhos dos estudantes dos municípios rondonienses. A seguir, apresenta-se a revisão sistemática das obras selecionadas para o embasamento teórico desta pesquisa, descrevendo os métodos utilizados pelos autores e seus respectivos achados.

Com o objetivo de aferir a eficiência e qualidade dos gastos públicos em educação do ensino fundamental dos municípios do estado de Alagoas, Andrade (2022) analisou informações de 99 municípios alagoanos, por meio da metodologia Análise Envoltória de Dados (DEA), utilizando variáveis e resultados relativos ao período de 2017 a 2019, e observou que apenas 19,19% dos estudantes do ensino fundamental do estado usufruem de serviços públicos eficientes em educação, e que 80,8% dos municípios alagoanos desperdiçam recursos financeiros nessa área.

Para Andrade, sua pesquisa lhe permitiu verificar que os municípios alagoanos de maior eficiência nos gastos públicos em educação do ensino fundamental, em sua maior parte, encontram-se entre os menos populosos, confirmando sua tese de que o aumento populacional municipal também aumenta a demanda na educação, assim, os municípios com maior número de habitantes têm mais dificuldades na gestão dos recursos públicos destinados ao ensino (ANDRADE, 2022).

Do mesmo modo, Silva (2020) mensurou os possíveis efeitos do gasto público municipal com o ensino fundamental sobre o desempenho médio das avaliações do SAEB e do rendimento dos alunos das 223 cidades paraibanas, no período de 2008 a 2017. Através do exame do comportamento dos dados descritivos num modelo estatístico a autora testou as seguintes hipóteses: H1 – o aumento do gasto público com educação por aluno aumenta seu desempenho na nota de português; H2 - o aumento do gasto público com educação por aluno aumenta seu desempenho na nota de matemática; H3 – o aumento no gasto público com educação reduz as taxas de reprovação; H4 – o aumento no gasto público com educação reduz as taxas de evasão no sistema da rede pública municipal.

De acordo com Silva, é possível afirmar que há uma relação causal positiva com o maior volume de investimento no ensino e a alocação de recursos no serviço público educacional, assim foram obtidas evidências que podem confirmar as hipóteses H1 e H2, pois, aqueles municípios que expandiram o gasto com educação por aluno apresentaram porcentagem mais alta no desempenho de português e matemática, do que aqueles que não aumentaram o gasto.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Silva também observou que o aumento do investimento em educação impactou na redução das taxas de reprovação, considerando outras variáveis que auxiliam na diminuição da evasão escolar da rede pública de educação dos municípios paraibanos, assim, foram evidenciadas possibilidades de aceitação das hipóteses H3 e H4.

A autora ainda considerou a relevância do federalismo cooperativo na aplicação dos recursos em educação no Brasil, em que os governos locais ganharam maior capacidade na implementação de políticas públicas por meio dos repasses da União, maximizando os resultados a partir da alocação desses recursos em ambientes federativos assimétricos. E que o aumento de investimentos no ensino pode impactar positivamente no desempenho dos estudantes (SILVA, 2020).

Para avaliar a relação entre os recursos aplicados em educação e os desempenhos escolares nos municípios do estado do Rio Grande do Sul, Silveira (2019) construiu um painel de dados desses municípios e avaliou através de modelos estatísticos informações relativas ao período de 2005 a 2015, por fim concluiu que não houve relevância estatística para se afirmar a relação investimento-qualidade no nível de ensino fundamental público municipal, pois, verificou-se que as cidades com maiores custos por aluno não apresentaram melhores resultados no desempenho escolar. Contudo, Silveira destaca a importância do monitoramento da gestão dos recursos pelos municípios, com a finalidade de acompanhar os indicadores, para identificar formas efetivas de melhorar o desempenho dos estudantes e obter eficiência na alocação dos recursos públicos (SILVEIRA, 2019).

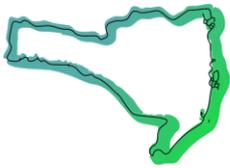
Sousa (2020) analisou os efeitos do Fundeb e dos fatores internos e externos sobre o IDEB do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Caratinga/MG, referente ao período de 2007 a 2017, utilizando-se da técnica de dados em painel com efeitos fixos, cujos resultados obtidos o levaram a inferir que existe relação entre o aumento do gasto com educação e a qualidade de ensino oferecido no município, considerando além da aplicação dos recursos, a melhoria de indicadores socioeconômicos e a valorização docente.

A eficiência dos municípios do estado de Mato Grosso, quanto à aplicação dos recursos orçamentários empregados no ensino fundamental foi avaliada por Santos (2020), por meio de análise envoltória de dados, a autora pondera que mesmo o estado sendo conhecido por seu destaque agropecuário, apresenta o pior desempenho nas médias de proficiência de língua portuguesa e matemática nas avaliações do SAEB. Dessa forma, a autora investigou se é eficiente a aplicação do mínimo constitucional, 25% dos recursos dos impostos e transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino público pelos prefeitos municipais mato-grossenses.

Santos (2020) selecionou 117 dos 141 municípios mato-grossenses, utilizando dados do ano de 2017, os resultados de sua pesquisa identificaram apenas 11 municípios considerados eficientes quanto ao investimento do recurso público no ensino fundamental. Para a autora, seu estudo revelou a necessidade de melhores práticas de gestão do dinheiro público gasto em educação.

Pretendendo identificar características dos sistemas escolares municipais do Brasil, relacionadas às suas capacidades de melhorar as proficiências e seus gastos públicos em educação para atingir os resultados, no período de 2010 a 2019, através da análise de micro dados públicos, Capocchi (2022) buscou verificar as possíveis relações entre qualidade, financiamento, organização e contextos socioeconômicos, e concluiu que as práticas pedagógicas apresentam melhores resultados positivos do que o maior investimento de recursos (CAPOCCHI, 2022).

No mesmo sentido, Silva (2021) avaliou a relação entre a eficiência do gasto público e a qualidade do ensino fundamental dos municípios brasileiros, com base nos dados das avaliações do IDEB referentes



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ao período de 2005 a 2017, e o volume dos gastos públicos aplicados na educação. Sua pesquisa revelou que o indicador socioeconômico dos alunos apresentou correlação positiva com o IDEB em nível das escolas e de municípios, considerando variáveis relacionadas com infraestrutura adequada e acessível das escolas; com maior número de professores e profissionais de apoio pedagógico; e com menor quantidade de alunos por professor, indicando a relevância da aplicação dos recursos do Fundeb para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, a autora constatou que quanto maior o gasto, menor o IDEB; considerando a aplicação total dos recursos em educação, medida tanto pela relação do gasto sobre o Fundeb por município, quanto pelo nível de execução da despesa pública.

Pelos achados de sua pesquisa, a autora pondera que o melhor desempenho não é meritocrático, pois, só o fato de gastar mais não é suficiente para obter melhores resultados, mas sim social. O gasto precisa ser maior em comunidades mais carentes. Portanto, a melhoria da infraestrutura; das condições de oferta do ensino; e do número de professores em escolas públicas muito ruins também melhora o índice do IDEB (SILVA, 2021).

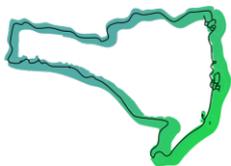
RESULTADOS

Com objetivo de avaliar se o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental público dos municípios do estado de Rondônia está diretamente relacionado ao volume dos recursos aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB, (visando responder se os municípios rondonienses que mais aplicam recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB, têm conseguido atingir a meta 2A proposta pelo PNE e apresentado melhor desempenho nas médias do SAEB e índice do IDEB referentes aos anos finais da educação fundamental, no ano de 2021), foi realizada análise descritiva dos dados públicos coletados nos sítios eletrônicos do IBGE Cidades; do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil; do INEP e dos portais da transparência dos municípios rondonienses.

Os dados coletados foram tratados, considerando a limitação verificada pela ausência de alguma informação, relativa ao ano de 2021, sobre determinados municípios. Assim, achou-se razoável a exclusão da amostra os municípios Machadinho D'Oeste e Itapuã do Oeste por não possuírem divulgadas as médias do SAEB e nem o IDEB dos anos finais do ensino fundamental. Também foram retirados os municípios Chupinguaia; São Miguel do Guaporé; Rio Crespo; Primavera de Rondônia; Cujubim; e Campo Novo de Rondônia, o primeiro por não conter divulgação do IDEB dos anos finais do ensino fundamental, nem informação acerca do índice de cumprimento da meta 2A do PNE; os demais, pela ausência do IDEB dos anos finais do ensino fundamental da rede pública dos municípios.

Dessa forma, dos 52 municípios do estado de Rondônia foram selecionados os 44 municípios que continham todos os dados pesquisados para o presente estudo. Dos municípios selecionados, Buritis foi o que mais aplicou recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino, nos moldes do artigo 212 da Constituição Federal que determina o gasto mínimo de 25%, o município atingiu o percentual de 32,25% em aplicação de recursos oriundos das receitas próprias e das transferências constitucionais em MDE.

Contudo, em relação ao desempenho no IDEB 2021 da rede pública municipal de Rondônia, referente aos anos finais do ensino fundamental, sua nota foi 4,60, abaixo da média nacional (5,10), não figurando entre os dez primeiros municípios que obtiveram as notas mais elevadas. Da mesma forma, o município não apareceu na relação das 10 maiores médias do SAEB 2021 nas proficiências de língua portuguesa e matemática relativas aos anos finais do ensino fundamental público municipal.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Esse resultado converge com os estudos de Silveira (2019), que analisou os dados, relativos ao período de 2005 a 2015, dos municípios gaúchos e concluiu que as cidades que realizam maiores gastos em educação por aluno não apresentaram resultados superiores no desempenho escolar.

Das receitas de impostos e transferências constitucionais sobre as quais os municípios devem aplicar o mínimo de 25% na manutenção e desenvolvimento do ensino, 20% referem-se à contribuição obrigatória para a formação do Fundeb. Das receitas desse fundo, no mínimo, 70% devem ser gastas no pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício.

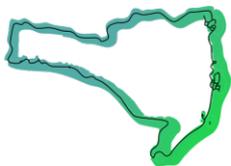
Dentre os municípios rondonienses selecionados para este estudo, verificou-se que o município que mais aplicou recursos do Fundeb no pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício foi Espigão D'Oeste, que utilizou 88,06% desses recursos na finalidade de valorização dos profissionais do ensino, no ano de 2021. Entretanto, em que pese o município de Espigão D'Oeste ter obtido nota 5 no IDEB dos anos finais do ensino fundamental público em 2021, não está entre os 10 municípios que apresentaram melhores notas, assim como não consta na relação das 10 médias mais altas relativas ao SAEB 2021 nas proficiências de língua portuguesa e matemática referentes aos anos finais do ensino fundamental público municipal.

O resultado evidenciado diverge dos achados de Sousa (2020) que, ao analisar os efeitos do Fundeb e dos fatores internos e externos sobre o IDEB do ensino fundamental das escolas públicas do município de Caratinga/MG, inferiu que existe relação positiva entre o aumento do gasto com educação e a qualidade do ensino. Entretanto, há de se sopesar que naquele estudo o autor também considerou, além da aplicação dos recursos na valorização docente, a melhoria de indicadores socioeconômicos, essa não foi objeto de análise na presente pesquisa.

O município que obteve a maior nota do IDEB 2021, referente aos anos finais do ensino fundamental público municipal, foi Ministro Andreazza, com a nota de 5,80. Observou-se que essa cidade não aparece entre as 10 que mais aplicam recursos do Fundeb na remuneração dos profissionais da educação, cuja aplicação foi de 75,4%; ocupa o 6º lugar na lista dos municípios que mais aplicam recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino, atingindo 29,54% de gastos na MDE; e está em 6º lugar na relação dos 10 municípios que obtiveram as maiores médias das proficiências em língua portuguesa (260,45) e matemática (260,71) do SAEB 2021 do ensino fundamental anos finais, com desempenho acima da média nacional.

Vale ressaltar que o município de Ministro Andreazza não está localizado no eixo da Rodovia BR-364; em relação ao número de habitantes, ocupa a 42ª posição com população de 6.466 pessoas; não aparece nas listas dos 10 municípios com maior densidade demográfica, maior IDHM, com PIB *per capita* mais altos; o município também ainda não cumpriu a meta 2A do PNE que estabeleceu a universalização do ensino fundamental até o ano de 2024. Nota-se que no final de 2021, 25 municípios rondonienses já haviam superado essa meta, de acordo com os monitoramentos divulgados em suas respectivas prestações de contas. Contudo, o município de Ministro Andreazza encontrava-se no patamar de 84,93% da meta, no ano de 2021.

O resultado do desempenho do município de Ministro Andreazza e suas características de um município de pequeno porte, pode ser considerado compatível com os achados da pesquisa de Andrade (2022), que ao analisar a eficiência e qualidade dos gastos públicos em educação do ensino fundamental dos municípios alagoanos, verificou que os municípios menos populosos são os que apresentam mais eficiência na aplicação dos recursos no sistema de ensino.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A respeito do SAEB 2021 do ensino fundamental público municipal, anos finais, o município de Pimenta Bueno apresentou as médias mais altas relativas às proficiências em língua portuguesa (275,63) e em matemática (278,06), resultados acima das médias nacionais que foram 258 e 256, respectivamente. Porém, sua nota do IDEB, sobre o ensino fundamental público municipal foi de 5,10, dentro da média nacional. Pimenta Bueno não aparece nas listas dos 10 municípios que mais investiram em MDE e/ou Fundeb. O município, no ano de 2021 aplicou 27,71% dos recursos próprios na MDE, e 70,06% do Fundeb na remuneração dos profissionais da educação.

Pimenta Bueno é uma cidade de 34.998 pessoas, no eixo da BR-364, em relação às 10 cidades que são cortadas por essa rodovia, o município ocupa o 8º lugar em número de habitantes; não aparece na lista dos 10 municípios com maior densidade demográfica, porém, em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal está em 2º lugar e tem a 4ª posição do maior PIB *per capita*. Destaca-se que no final de 2021 o município já havia cumprido 100% da meta 2A do PNE, referente à universalização do ensino fundamental. Assim, é possível afirmar que os aspectos avaliados acerca do município de Pimenta Bueno são compatíveis com os resultados da pesquisa de Sousa (2020), que avaliou os efeitos do Fundeb e dos fatores internos e externos sobre o IDEB do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Caratinga/MG, referente ao período de 2007 a 2017 e concluiu que para o melhor desempenho dos estudantes não é suficiente somente o investimento de recursos na educação. A melhoria de indicadores socioeconômicos e a valorização docente também precisam ser consideradas.

Na análise dos dados verificou-se a ausência dos 3 municípios mais populosos do estado de Rondônia (Porto Velho, Ji-Paraná e Ariquemes), nas listas dos 10 municípios que obtiveram maiores notas no IDEB em 2021, relativas ao ensino fundamental público municipal, anos finais; e dos que alcançaram melhores médias nas avaliações do SAEB 2021, do ensino fundamental anos finais, na esfera da educação pública municipal, nas proficiências de língua portuguesa e matemática.

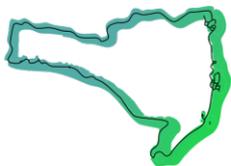
Inferese que essa evidência é compatível com a confirmação da tese de Andrade (2022), que observou, no contexto dos municípios alagoanos, que o aumento populacional municipal também eleva a demanda na educação. Dessa forma, os municípios com maior número de habitantes têm dificuldades na gestão dos recursos públicos destinados ao ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O volume de recursos aplicados na manutenção do ensino cresceu significativamente no país desde a década de 1990; porém, ainda existem propostas para a elevação dessas despesas até o teto de 10% do PIB. Entretanto, essas demandas não são precedidas de uma avaliação da qualidade do gasto e seus impactos no crescimento econômico (POKER Jr; NUNES, 2013).

No Brasil os municípios têm que investir no mínimo 25% de suas receitas de impostos e transferências constitucionais na manutenção e desenvolvimento do ensino. Na aplicação desses recursos é obrigatório o cumprimento da legislação acerca do Fundeb que determina o gasto mínimo de 70% desse fundo no pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício. Entretanto, apesar da obrigatoriedade de alocação de recursos na educação pública municipal, os resultados das avaliações que mensuram o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental público dos municípios do estado de Rondônia não são satisfatórios.

Nesse contexto, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: os municípios rondonienses que mais aplicaram recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB têm conseguido atingir a meta 2A do PNE e melhor desempenho da educação fundamental, no ano de 2021? Então, com o objetivo de avaliar se o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental público dos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



municípios do estado de Rondônia, no exercício de 2021, está diretamente relacionado ao volume dos recursos aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino e no FUNDEB, foram coletados dados, sobre os quais realizou-se análise descritiva, e os resultados confirmaram a hipótese de que os maiores gastos públicos em educação no ensino fundamental não refletem em melhores desempenhos dos estudantes dos municípios rondonienses.

No caso dos municípios do estado de Rondônia, notou-se que o maior desempenho no IDEB 2021, relativo ao ensino fundamental anos finais do ensino público, é o do município de Ministro Andreazza, com a nota de 5,8, acima da média nacional para essa etapa educacional. Também se observou que os municípios que mais aplicaram recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino e no Fundeb, Buritis e Espigão D'Oeste, respectivamente, não aparecem na relação dos 10 municípios que obtiveram melhores notas no IDEB, e maiores médias nas proficiências de língua portuguesa e matemática. Notou-se ainda, que o município de Pimenta Bueno obteve as melhores médias nas proficiências de língua portuguesa e matemática, contudo, além de bom desempenho educacional, o município também se destaca pelos melhores índices de desenvolvimento humano e PIB *per capita*.

Os resultados desta pesquisa indicam que o gasto público em educação sem critérios pré-definidos, considerando as particularidades de cada município, voltados à melhoria do bem-estar da comunidade, é desperdiçado e não aumenta o desempenho dos estudantes. Portanto, é necessário que os gestores revejam seus atos de gestão dos recursos públicos visando promover ações mais assertivas, algumas delas nem dependem de dinheiro, e sim, de mudanças de práticas.

Ressalta-se que estes achados estão alinhados aos resultados de outros pesquisadores sobre esta temática. Contudo, na busca por produções não foram localizadas obras que tratassem diretamente da relação entre a aplicação dos recursos públicos na educação e o desempenho dos estudantes do ensino fundamental público dos municípios do estado de Rondônia.

Dessa forma, a relevância deste estudo foi aumentada, assim como a responsabilidade por produzir informações contributivas não apenas para a academia, mas que sirvam de subsídios para estratégias futuras na modelagem de políticas educacionais e sejam indutoras do controle social.

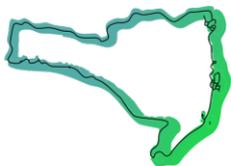
Como sugestão para futuros estudos, propõe-se que esta pesquisa seja ampliada, considerando uma base histórica, que permita comparações de avanços ou regressões na relação gastos públicos em educação e qualidade do ensino público municipal. A expectativa é que o investimento no ensino, além de ocasionar mudanças na educação, reflita direta e indiretamente noutros indicadores de desenvolvimento social e econômico, melhorando a qualidade de vida das pessoas (SILVA e RAULI, 2009).

Referências

ANDRADE. Daniel Mendes de. **Análise sobre a eficiência dos gastos públicos em educação no ensino fundamental do estado de Alagoas: uma avaliação usando DEA**. 2022. 81 pg. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Universidade de Brasília – UNB, Brasília-DF, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

_____. **LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112527.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



_____. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2023

_____. **LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2023. CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues. **O ensino fundamental nos municípios brasileiros: relações possíveis entre qualidade, financiamento, organização e contextos socioeconômicos.** 2022. 554 pg. Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo-SP, 2022.

FERREIRA, N. T. **Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.104, p. 476-498, jul./set. 2019.

OCDE. **Panorama da Educação 2008.** São Paulo. Moderna, 2019.

POKER JUNIOR, J. H.; NUNES, R. C.; NUNES, S. P. **Uma avaliação de efetividade e eficiência do gasto em educação em municípios brasileiros.** Cad. Fin. Públ., Brasília, n. 13, p. 263-287, dez. 2013.

SILVA, Alexandra Maria da. **Eficiência do gasto público e qualidade do ensino fundamental no Brasil.** 2021. 92 pg. Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional. Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia-MG, 2021.

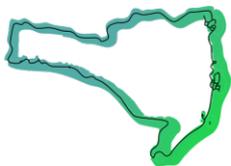
SILVA, C. L.; RAULI, F. C. **Avaliação de políticas públicas para o desenvolvimento sustentável: um estudo de caso dos programas de educação de Curitiba de 1998 a 2005.** Semest. Econ. Online. vol.12, n.23, pp.77-96. 2009,

SILVA, Débora Evelyn da. **Gasto público subnacional em educação e desempenho escolar: uma análise quantitativa para o caso dos municípios da Paraíba.** 2020. 106 pg. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2020.

SILVEIRA, Gabriela Drevnovicz. **Análise da relação entre investimento em educação e desempenho escolar nos municípios gaúchos no período de 2005 a 2015.** 2019. 47 pg. Programa de Pós-Graduação em Administração Pública. Universidade Federal de Rio Grande - FURG, Rio Grande-RS, 2019.

SANTOS, Franciele Nates dos. **Eficiência dos gastos públicos em educação no estado de Mato Grosso: uma investigação através da análise envoltória de dados.** 2020. 92 pg. Instituto de matemática, estatística e computação científica. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas-SP, 2020.

SOUSA, Josester Teixeira de. **Os efeitos do Fundeb e dos fatores internos e externos sobre o IDEB do ensino fundamental 1 das escolas públicas municipais de Caratinga/MG entre 2007 e 2017.** 2020. 139 pg. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina-MG, 2020.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



APÊNDICES

APÊNDICE A

Tabela 1 – Ranking dos 10 municípios rondonienses que mais aplicaram recursos em MDE, 2021

Ordem	Cidade	% Gasto MDE	% Meta 2A PNE	SAEB 2021 anos finais Língua Portuguesa	SAEB 2021 anos finais Matemática	IDEB 2021 Rede Pública anos finais ensino fundamental
1º	Buritis	32,25	78,45	243,98	247,03	4,60
2º	Corumbiara	30,9	121,36	247,6	245,35	5,10
3º	Costa Marques	30,77	72,8	227,13	246,95	4,70
4º	Cerejeiras	30,2	114,34	250,22	251,06	5,00
5º	São Felipe do Oeste	29,72	130,95	249,16	243,38	4,70
6º	Ministro Andreazza	29,54	84,93	260,45	260,71	5,80
7º	Cacaulândia	29,08	98,62	230,15	237,45	4,30
8º	Jaru	29,03	100,61	230,35	238,49	5,00
9º	Rolim de Moura	28,48	99,79	260,68	261,79	5,40
10º	Seringueiras	28,34	105,73	249,41	251,26	5,00

APÊNDICE B

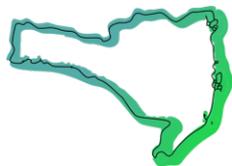
Tabela 2 – Ranking dos 10 municípios rondonienses que mais aplicaram recursos do Fundeb, no pagamento de remuneração dos profissionais de educação em efetivo exercício, 2021

Ordem	Cidade	Fundeb 2021 % aplicado na valorização profissional	% Meta 2A PNE	SAEB 2021 anos finais Língua Portuguesa	SAEB 2021 anos finais Matemática	IDEB 2021 Rede Pública anos finais ensino fundamental
1º	Espigão D'Oeste	88,06	97,3	234,95	239,94	5,00
2º	Vilhena	85,03	95,26	258,18	257,24	5,10
3º	Cacaulândia	84	98,62	230,15	237,45	4,30
4º	Cerejeiras	81,37	114,34	250,22	251,06	5,00
5º	Buritis	80,85	78,45	243,98	247,03	4,60
6º	São Felipe do Oeste	80,59	130,95	249,16	243,38	4,70
7º	Nova Brasilândia do Oeste	80,15	85,44	255,29	267,51	5,60
8º	Alvorado do Oeste	78,43	114,68	239,8	241,12	4,80
9º	Costa Marques	77,85	72,8	227,13	246,95	4,70
10º	Rolim de Moura	76,56	99,79	260,68	261,79	5,40

APÊNDICE C

Tabela 3 – Ranking dos 11 municípios rondonienses que obtiveram as maiores notas no IDEB, 2021

Ordem	Cidade	IDEB 2021 Rede Pública anos finais	% Meta 2A PNE	SAEB 2021 anos finais Língua Portuguesa	SAEB 2021 anos finais Matemática	Fundeb 2021 % aplicado valorização profissional	% Gastos MDE 2021
-------	--------	------------------------------------	---------------	---	----------------------------------	---	-------------------



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

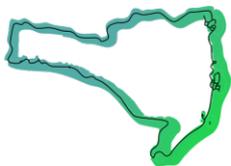


		ensino fundamental					
1º	Ministro Andrezza	5,80	84,93	260,45	260,71	75,4	29,54
2º	Nova Brasilândia do Oeste	5,60	85,44	255,29	267,51	80,15	27,95
3º	Rolim de Moura	5,40	99,79	260,68	261,79	76,56	28,48
4º	Presidente Médici	5,40	131,38	267,83	255,4	70,44	25,12
5º	Colorado do Oeste	5,40	114,47	265,43	274,87	70,97	26,72
6º	Ouro Preto do Oeste	5,20	104,61	261,98	261,98	70,09	22,65
7º	Santa Luzia do Oeste	5,20	127,91	254,38	256,24	70,65	27,17
8º	Vilhena	5,10	95,26	258,18	257,24	85,03	23,45
8º	Cacoal	5,10	104,66	248,44	248,23	73,82	26,18
8º	Pimenta Bueno	5,10	100,91	275,63	278,06	70,06	27,71
8º	Corumbiara	5,10	121,36	247,6	245,35	74,94	30,9

APÊNDICE D

Tabela 4 – Ranking dos 10 municípios rondonienses que obtiveram as maiores médias no SAEB 2021, no ensino fundamental público municipal, referente as proficiências de língua portuguesa

Ordem	Cidade	SAEB 2021 anos finais Língua Portuguesa	SAEB 2021 anos finais Matemática	% Meta 2A PNE	IDEB 2021 Rede Pública anos finais ensino fundamental	Fundeb 2021 % aplicado valorização profissional	% Gastos MDE 2021
1º	Pimenta Bueno	275,63	278,06	100,91	5,10	70,06	27,71
2º	Presidente Médici	267,83	255,4	131,38	5,40	70,44	25,12
3º	Colorado do Oeste	265,43	274,87	114,47	5,40	70,97	26,72
4º	Ouro Preto do Oeste	261,98	261,98	104,61	5,20	70,09	22,65
5º	Rolim de Moura	260,68	261,79	99,79	5,40	76,56	28,48
6º	Ministro Andrezza	260,45	260,71	84,93	5,80	75,4	29,54
7º	Vilhena	258,18	257,24	95,26	5,10	85,03	23,45
8º	Teixeirópolis	257,21	253,39	124,34	5,00	62,52	25,36
9º	Nova Brasilândia do Oeste	255,29	267,51	85,44	5,60	80,15	27,95



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

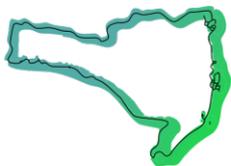


10°	Santa Luzia do Oeste	254,38	256,24	127,91	5,20	70,65	27,17
-----	----------------------	--------	--------	--------	------	-------	-------

APÊNDICE E

Tabela 5 – Ranking dos 10 municípios rondonienses que obtiveram as maiores médias no SAEB 2021, no ensino fundamental público municipal, referente as proficiências de matemática

Ordem	Cidade	SAEB 2021 anos finais Matemática	SAEB 2021 anos finais Língua Portuguesa	% Meta 2A PNE	IDEB 2021 Rede Pública anos finais ensino fundamental	Fundeb 2021 % aplicado valorização profissional	% Gastos MDE 2021
1°	Pimenta Bueno	278,06	275,63	100,91	5,10	70,06	27,71
2°	Colorado do Oeste	274,87	265,43	114,47	5,40	70,97	26,72
3°	Nova Brasilândia do Oeste	267,51	255,29	85,44	5,60	80,15	27,95
4°	Ouro Preto do Oeste	261,98	261,98	104,61	5,20	70,09	22,65
5°	Rolim de Moura	261,79	260,68	99,79	5,40	76,56	28,48
6°	Ministro Andreazza	260,71	260,45	84,93	5,80	75,4	29,54
7°	Vilhena	257,24	258,18	95,26	5,10	85,03	23,45
8°	Santa Luzia do Oeste	256,24	254,38	127,91	5,20	70,65	27,17
9°	Presidente Médici	255,4	267,83	131,38	5,40	70,44	25,12
10°	Parecis	255,16	251,17	68,77	4,60	71,85	24,61



Decolonizar o currículo: culturas africanas e indígenas nas políticas curriculares para o Ensino Fundamental em Santa Catarina

Lucimara Suzana de Souza Kumlehn¹⁹

suzysouzakumlehn@gmail.com

Univille

Jane Mery Richter Voigt²⁰

jane.mery@univille.br

Univille

Diego Finder Machado²¹

diego.f@univille.br

Univille

RESUMO. O objetivo deste artigo, vinculado à uma dissertação de mestrado, é refletir sobre a inserção das heranças culturais de matriz africana e indígena no currículo do Ensino Fundamental em Santa Catarina. A abordagem metodológica é qualitativa e conta com a análise documental. Foi realizada uma análise do Currículo Base do Território Catarinense - CBTC, documento que orienta o currículo a ser praticado nas escolas catarinenses. Essa análise conta com as contribuições de pesquisadores que se debruçam sobre a temática, buscando refletir sobre a relevância de um currículo que contemple as múltiplas culturas para a formação dos estudantes. Os resultados revelam que o documento curricular catarinense tem um capítulo específico dedicado à Educação para as Relações Étnico-Raciais, o qual aborda a inserção das matrizes africana e indígena da cultura nacional e do território catarinense. No entanto, isso não é suficiente, pois é necessária a busca por práticas pedagógicas que abordem esses temas e que possam romper com uma lógica colonialista e racista.

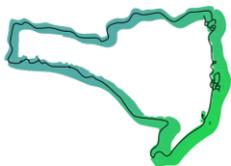
PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Política Curricular. Ensino Fundamental. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT. The objective of this article, linked to a master's dissertation, is to reflect on the incorporation of cultural legacies of African and indigenous origin into the curriculum of Elementary Education in Santa Catarina. The methodological approach is qualitative and relies on document analysis. An analysis of the Base Curriculum of the Catarinense Territory (CBTC), a document that guides the curriculum to be practiced in Santa Catarina schools, was conducted. This analysis incorporates the contributions of researchers who delve into the subject, seeking to reflect on the importance of a curriculum that encompasses multiple cultures for student development. The results reveal that the Catarinense curriculum document has a specific chapter dedicated to Education for Ethnic-Racial Relations, addressing the inclusion of African and indigenous cultural roots in the national and Catarinense territory. However, this is not sufficient, as there is a need for pedagogical practices that address these themes and can break away from a colonialist and racist logic.

¹⁹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville- Univille. Graduada em Educação Física. Professora da Rede Pública Municipal de Joinville. Grupo de Pesquisa –GECDOTE. Investiga temas sobre currículo e práticas educativas.

²⁰ Pós-doutora em Educação - Desenvolvimento Curricular pela UMINHO, Portugal. Doutora em Educação- Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille. Líder do Grupo de Pesquisa –GECDOTE. Participa do Observatório de Ensino Médio em Santa Catarina. Investiga temas sobre currículo e práticas educativas.

²¹ Doutor em História pela UDESC. Professor dos cursos de graduação em História, Direito e Artes Visuais da Universidade da Região de Joinville - Univille. Professor na Rede Pública Estadual de Educação de Santa Catarina, atuando na Escola de Educação Básica Giovanni Pasqualini Faraco. Integra o Grupo de Pesquisa –GECDOTE. Investiga temas sobre currículo e decolonialidade.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



KEYWORDS: Curriculum. Curricular Policy. Elementary Education. Ethnic-Racial Relations.

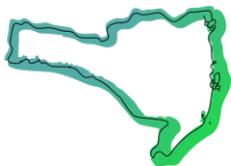
INTRODUÇÃO.

Historicamente, as políticas curriculares da educação básica foram implementadas para atender a demandas econômicas, em detrimento de reivindicações sociais em busca de reconhecimento de saberes e culturas de grupos socialmente marginalizados. Ao menos desde a década de 1990, observa-se nas políticas curriculares brasileiras, o avanço daquilo que poderíamos caracterizar como uma racionalidade neoliberal. Essa racionalidade tem implicado na “economização” das subjetividades de educadores e educandos, os quais, entendidos como “capitais humanos”, deveriam buscar empreender a si mesmos e, assim, responsabilizar-se pelos próprios sucessos ou fracassos (Brown, 2018). Tais aspectos incidiram diretamente na seleção, ordenação e contextualização dos conteúdos a serem ensinados, assim como no estabelecimento de competências e habilidades a serem valorizadas em escolas de educação básica. Com isso, observa-se um processo de individualização das soluções que são propostas a problemas sociais mais amplos e estruturais, especialmente relacionados aos grupos socialmente minorizados. Além disso, é preciso destacar que, nas políticas voltadas à educação básica, reformas curriculares nem sempre são acompanhadas de ações estratégicas para melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas, incluindo, por exemplo, investimentos na formação continuada de educadores.

Santomé (2013) defende a necessidade de um currículo escolar com a finalidade de preparar os alunos para se tornarem cidadãos críticos, solidários e democráticos na sociedade. Para isso, contudo, a seleção dos conteúdos, competências e habilidades, precisaria, necessariamente, ser fundamentada em conhecimentos, atitudes, normas e valores que permitissem formar um bom cidadão, envolvido na vida social e engajado na transformação da realidade. Desse modo, oportunizar-se-ia ao aluno tomar decisões, pedir ajuda, colaborar, debater e opinar, cercado de condutas regidas pela ética que existe na democracia. No entanto, de acordo com o autor, na maioria das instituições escolares o que está proposto no currículo, frequentemente, é a hegemonia da cultura de determinados grupos dominantes, que exclui manifestações culturais e saberes de grupos minoritários e/ou marginalizados. Ainda conforme Santomé (2013), essas são as culturas negadas no currículo.

É primordial que o currículo tenha sua base numa matriz que observe e respeite a realidade ao seu redor, pautada na diversidade, proporcionando um espaço de permanente participação da comunidade. Para Morgado (2018), essa ação é inestimável e dela vem uma grande parte de estrutura e do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os atores principais da escola e da sociedade. Porém, as políticas relacionadas aos currículos escolares vêm sendo concebidas em alinhamento a imperativos das políticas econômicas. Observou-se que, em grande parte do século XX, as demandas dirigidas aos currículos escolares foram provenientes do processo de industrialização, que, naquele período, carregava uma nova concepção de sociedade, buscando na escola qualificação profissional para a preparar trabalhadores que seriam a mão de obra industrial. Atualmente, são outras demandas que movem as políticas curriculares, mas os aspectos econômicos ainda prevalecem e são definidoras de sua estrutura. Com isso, o currículo escolar funciona como mecanismo de controle de atividades pedagógicas, trazendo valores e condutas, bem como competências e habilidades, para que professores e estudantes não se desviem do que vem sendo determinado pelo mundo capitalista (Moreira; Silva, 2013).

Além dos aspectos econômicos, historicamente, os currículos da Educação Básica priorizaram uma concepção eurocêntrica de ciência, cultura e temporalidade, desmerecendo saberes tradicionais e histórias de povos originários, como as heranças culturais brasileiras de matriz africana e indígena. Sem dúvida, isso se deve àquilo que Almeida (2020) chamou de “racismo estrutural”, ou seja, um sistema de desigualdade, calcado na ideia de raça, que está profundamente enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas da realidade vivida no Brasil. Persiste, ainda hoje, a omissão em relação ao dever público



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



de valorizar as culturas de povos originários, o que compromete a oferta, na educação formal, de uma formação crítica e emancipatória. Porém, as leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representaram avanços na busca por garantir a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares da educação básica.

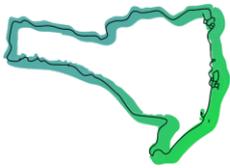
A inclusão, nos currículos, de aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena insere na realidade escolar práticas interculturais de ensino e aprendizagem, que visam romper com perspectivas eurocêntricas e branqueadoras da história e da cultura brasileira. Isso coloca a educadores e educandos o desafio de atravessar fronteiras simbólicas para conhecer e reconhecer a diversidade cultural do mundo em que vivem, transformando o seu modo de compreender a própria história. Porém, como alerta Walsh (2009), é preciso discernir uma perspectiva crítica de interculturalidade de uma perspectiva meramente funcional, ligada à operação do multiculturalismo neoliberal. Para Walsh (2009, p. 14), uma educação pautada na interculturalidade crítica se vincula a “uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida”, uma educação crítica da colonialidade e, portanto, decolonial. De acordo com a autora, a guinada ao neoliberalismo foi acompanhada por uma valorização da diversidade cultural, um tema que, aos poucos, tornou-se uma moda. Para além dos frutos colhidos nas lutas sociais de grupos oprimidos por reconhecimento e direitos, é preciso considerar essa valorização da diversidade cultural a partir dos “desenhos globais do poder, capital e mercado” (Walsh, 2009, p. 14), os quais transformaram tudo em mercadoria, inclusive as manifestações diversas das culturas humanas. Ainda para Walsh (2009, p. 16), a lógica neoliberal do multiculturalismo “incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo”, o que implica no fato de que “o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial”. Depreende-se desse debate um questionamento do que se pode, de fato, conquistar com a inclusão formal nos currículos escolares de culturas marginalizadas ao longo da história brasileira.

Diante do exposto, o objetivo deste texto é refletir criticamente sobre a inserção das heranças históricas e culturais de matriz africana e indígena no currículo do Ensino Fundamental do estado de Santa Catarina. Com as análises de documentos curriculares do estado, busca-se destacar os desafios de implementar, nas escolas catarinenses, uma decolonização curricular, que exige práticas curriculares comprometidas com a crítica da persistente colonialidade do poder, do saber e do ser no mundo atual.

ASPECTOS METODOLÓGICOS.

O presente estudo, vinculado à uma dissertação de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, está ancorado em uma abordagem metodológica qualitativa. Esta abordagem permite analisar fenômenos educacionais em um contexto histórico, como práticas sociais, responsáveis pela constituição dos sujeitos (Pesce; Voigt; Garcia, 2022). Para Pesca, Voigt e Garcia (2022, p. 33), à medida que os dados são articulados com a teoria é possível perceber os desafios diante de cada realidade educacional investigada, assim como possibilidades de transformação: “Professores, estudantes e todos os que estão envolvidos nas práticas educativas são seres em movimento, construindo crenças, valores e desenvolvendo atitudes”.

Diante do objetivo proposto, foi realizado um estudo documental, uma vez que os documentos escritos são fontes de informações significativas, que permitem compreender processos históricos e a realidade na qual se encontra o objeto de estudo (Cellard, 2008). O documento analisado foi o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC (Santa Catarina, 2020). Após a leitura do documento, buscou-se observar como as temáticas em tela são abordadas e, assim, organizou-se um diálogo das evidências com contribuições de pesquisadores que se debruçam sobre as questões em estudo. Esse movimento é necessário para a produção de conhecimentos, pois apenas a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



menção de fatos e de elementos textuais não explica os conteúdos expressos nos documentos. Eles precisam ser relacionados e situados nos contextos, em uma estrutura teórica e reflexiva.

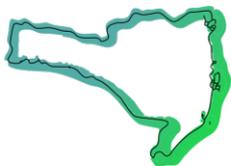
DEMANDAS E MOVIMENTOS SOCIAIS.

Em resposta a demandas históricas de movimentos sociais, foi aprovada a Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu diretrizes para a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial das redes de ensino no país. Essa lei alterou a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, foi incluído na LDB o Art. 26-A, prescrevendo que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Anos depois, outra lei foi aprovada, a Lei nº 11.645/2008, que inseriu na LDB a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, com o fim de incluir a cultura de povos originários no currículo oficial das redes de ensino (Brasil, 2008). Com esses marcos legais, buscou-se reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil, valorizando, nos currículos escolares da educação básica, a diversidade cultural, social e étnico-racial. A obrigatoriedade de ensinar essas temáticas em escolas de educação básica é uma conquista histórica. Tal conquista se mostra relevante diante da visão etnocêntrica da sociedade e por fortalecer o currículo cultural com base no reconhecimento das diferenças existentes no país e no estímulo a travessias de fronteiras para a promoção de diálogos interculturais (Borges, 2010).

Apesar de não incorporar todas as demandas da população negra, segundo Carth (2018), a Lei Federal n.º 10.639/2003 representou um avanço significativo, pois, a partir dela, novas resoluções ampliaram, no cotidiano escolar, o ensino e a aprendizagem de conteúdos da história e cultura afro-brasileira. As políticas de educação para as relações étnico-raciais têm recebido atenção tanto em âmbito nacional quanto internacional, uma vez que seu incremento reflete em dados como organização, qualidade de vida e humanização.

O cotidiano escolar, segundo Candau (2018), é marcado por diferenças socioculturais presentes na sociedade e em suas interações, indicando que muitas dessas interações podem ser conflituosas em virtude da desigualdade que as entrelaçam. Para a autora, as diferentes posições de poder que compõem nossa sociedade são o motivo de tensões nas relações entre diferentes grupos socioculturais, o que acaba por desencadear preconceitos, submissões, discriminações e, até mesmo, violências, particularmente no que toca a certos sujeitos e grupos socialmente marginalizados. Movimentos sociais, a exemplo dos movimentos sociais negros que foram imprescindíveis na elaboração da Lei Federal n.º 10.639/2003, colaboraram para o avanço de discussões sobre políticas públicas, a exemplo das políticas curriculares, visando combater preconceitos e violências e buscando valorizar diferenças culturais. Uma perspectiva crítica de educação intercultural pode servir como instrumento para uma articulação teórico-prática entre igualdade e diferença.

No que se refere às políticas curriculares no Brasil da atualidade, é preciso atenção à aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo, que estão seguindo na mesma direção, ou seja, “em torno da governança baseada em critérios de mercado e da valorização do poder estatal para fins morais, em detrimento das liberdades políticas, da igualdade, da cidadania e do estado de direito” (Macedo; Silva, 2022, p. 8). Outra questão, na perspectiva de Macedo (2017), são as demandas conservadoras pautadas pelo chamado Movimento Escola sem Partido, que buscou excluir dos debates curriculares as reivindicações de grupos minoritários de raça, gênero e sexualidade por uma educação voltada à garantia do reconhecimento dos direitos à igualdade e à diferença.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CULTURAS AFRICANAS E INDÍGENAS NO CURRÍCULO DE SANTA CATARINA.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), foco deste estudo, é um documento que norteia a política curricular das escolas de Santa Catarina. Como documento curricular do estado de Santa Catarina, o CBTC foi elaborado com base no Parecer n.º 15/2017 e na Resolução n.º 02/2017 do Conselho Nacional de Educação, os quais instituíram e orientaram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina convidou professores da rede pública a se inscreverem para contribuir na elaboração coletiva do documento, o que remete a um processo participativo e democrático. Depois do período de elaboração, que passou por diversas etapas, o documento foi aprovado e publicado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, em 2019.

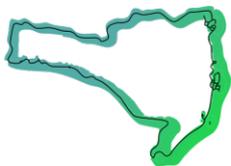
Um dos princípios que fundamentam a proposta de Santa Catarina é a diversidade, já apontada no documento curricular catarinense de 2014, sendo representada por diferentes grupos sociais, cujos sujeitos que os integram têm identidades singulares, que se constituem como sujeitos históricos, seja nas relações com o ambiente em que estão inseridos, seja na relação com outros grupos. Como consta no documento curricular:

Consubstanciada pela diversidade na Educação Básica, as temáticas Educação Ambiental Formal e Educação para as Relações Étnico-raciais; e as modalidades de ensino Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ganham visibilidade curricular no território catarinense, respaldadas pelo direito à educação que é de todos (Santa Catarina, 2019, p.23).

Este documento dedica um capítulo para a Educação para as Relações Étnico - Raciais - ERER, no qual destacam-se conhecimentos, habilidades, conteúdos exclusivos ao ensino da história e cultura africanas, afro-brasileiras, afro-catarinenses e indígenas em Santa Catarina. Conforme o documento: “As relações étnicas são ações que consideram os seres humanos diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, únicos em suas personalidades e, também, diversos em suas formas de perceber o mundo” (Santa Catarina, 2019, p. 41). O documento explora alguns aspectos histórico-culturais das populações indígenas e afro-brasileiras e apresenta um quadro de temas que podem ser vivenciados em diferentes componentes curriculares, a exemplo dos apresentados no quadro 1.

Quadro 1 – Exemplos de objetos de conhecimento dos componentes curriculares do Ensino Fundamental

Componente curricular	Exemplo de Objeto de Conhecimento
Arte	“História da Arte de matriz africana, afro-brasileira/catarinense e indígena; Inclusão de artistas negros dos séculos XIX, XX e XXI” (Santa Catarina, 2019, p. 36).
Ciências da Natureza	“Desconstrução do modelo eurocêntrico da Ciência, incluindo os saberes científicos africanos e indígenas” (Santa Catarina, 2019, p. 37).
Educação Física	“Origens dos jogos, das brincadeiras e das danças africanas, afro-brasileiras e indígenas, vivenciando-os com objetivo de minimizar questões discriminatórias étnico-raciais, presentes no cotidiano escolar” (Santa Catarina, 2019, p. 37).
Geografia	“Processo de formação dos povos africanos, a diáspora e a divisão dos Estados africanos bem como os principais aspectos e conflitos étnicos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



	nesses países, com ênfase no Apartheid na África do Sul” (Santa Catarina, 2019, p. 38).
História	“Desconstrução da perspectiva histórica eurocêntrica dos conhecimentos do continente, das civilizações e dos povos africanos” (Santa Catarina, 2019, p. 39).
Língua Inglesa	“A influência da língua inglesa na vida social, nas relações étnico-raciais e combate ao racismo” (Santa Catarina, 2019, p. 40).
Língua Portuguesa	“Lendas, mitos e contos africanos e indígenas. Literatura Africana, afro-brasileira e indígena” (Santa Catarina, 2019, p. 41).
Matemática	“Estatística relacionada às questões étnico-raciais e Santa Catarina. Conhecimentos matemáticos na arquitetura africana e indígena” (Santa Catarina, 2019, p. 43).

Fonte: Autores, 2023.

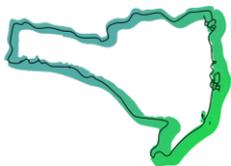
Ao observarmos as temáticas elencadas no Quadro 1, observamos um movimento relevante para uma formação escolar que acolha os sujeitos e respeite as diferenças. A aplicação dessas leis no cotidiano vivido nas escolas de Santa Catarina, em diferentes componentes curriculares e unidades temáticas, tem como proposta produzir conhecimentos culturais e emancipatórios direcionados a todas as etnias que convivem no território catarinense. A escola, por intermédio de práticas pedagógicas inclusivas e interdisciplinares, torna-se um ambiente de relações sociais cidadãs, com respeito às diferenças. Nessa concepção, os educadores assumem o fundamental papel na mediação de atos e atitudes antirracistas e não discriminatórias (Santa Catarina, 2019).

Em relação à matriz cultural indígena, destaca-se uma carta inserida no CBTC em que professores indígenas e indigenistas catarinenses reivindicaram respeito e compreensão para a realidade deles. Explicaram suas potencialidades para o enriquecimento da cultura brasileira e catarinense, com suas manifestações culturais alicerçadas em um vínculo com a ancestralidade de suas comunidades. Pontuaram que, como a cultura não é algo inerte, eles são propensos a mudanças e transformações, mas sem abdicar dos vínculos com as origens, com suas raízes. Portanto, os professores indígenas e indigenistas, nessa carta, recomendaram a seus colegas educadores que busquem referências e bibliografias de autores indígenas para fundamentar suas pesquisas e o planejamento de suas aulas, visando promover respeito às diversidades e reflexão sobre o fim do preconceito, do racismo e da discriminação racial (Santa Catarina, 2019).

Tal carta, destinada a sensibilizar professores da educação básica que atuam nas redes públicas estaduais e municipais de Santa Catarina para a história e cultura indígena no território do estado, apresentou-se como manifesto de indignação. Nas palavras de professores indígenas e indigenistas que assinaram a carta:

Não toleramos mais sermos representados como sujeitos do passado, “congelados” no tempo das primeiras invasões dos nossos territórios. Muito menos toleramos um julgamento prévio sobre a nossa aparência física, determinando quem é ou não indígena. Pedimos respeito. Não somos personagens folclóricos, somos reais. Não aceitamos, portanto, a vulgarização dos nossos elementos sagrados, como nossa pintura corporal e nosso cocar. Assim, pedimos que não pintem os rostos dos seus alunos ou façam cocares para adorná-los no dia 19 de abril: o respeito não se ensina por meio de uma fantasia (Santa Catarina, 2019, p. 60).

Essa fala reitera a necessidade de superação do que Santomé (2013) chama de currículo turístico, constituído por propostas de trabalho dispostas em unidades curriculares isoladas, que tem como objetivo estudar a diversidade cultural. Desse modo,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



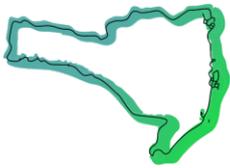
As situações sociais silenciadas até o momento e que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero de idade, etc.) passam a ser contempladas, mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada em concreto, que está fora do nosso alcance. Trata-se, segundo essa visão, de um tipo de situação sobre os quais nós não temos capacidade de intervir (Santomé, 2013, p.167-168).

Como lembram Russo e Paladino (2016), a temática da história e cultura indígena é, em geral, abordada nas escolas brasileiras apenas até o mês de abril ou tão somente no mês de abril. Os povos indígenas são tratados folcloricamente e ainda de modo estereotipado, não sendo consideradas suas lutas e buscas por direitos e, tampouco, a importância de sua cultura e de seus saberes. Como explicam os autores, essa temática propicia à escola uma visão intercultural, o que aponta a relevância de um olhar mais amplo e aprofundado sobre as histórias e culturas dos povos indígenas. A presença dessas temáticas na formação dos professores torna-se essencial para a transformação das práticas pedagógicas.

Os estereótipos disseminados a respeito de diferentes culturas, particularmente das culturas de grupos marginalizados, representam uma forma de injustiça social. Uma educação antirracista precisa ser efetivada em todas as disciplinas escolares, não sendo assunto restrito apenas a datas comemorativas. Afinal, a escola é um lugar de representação, enfrentamento e socialização que propicia a educadores e educandos momentos de reflexão para que atuem na sociedade em que vivem de maneira crítica, democrática e solidária.

Para Souza e Lima (2021), a organização do documento catarinense buscou reparar uma dívida histórica com as populações negras e indígenas do estado, uma vez que o currículo era marcado pelo eurocentrismo, pela branquitude e pelo mito de uma “democracia racial”. Contudo, ainda há muito o que avançar nesse sentido. O desafio que, hoje, ainda se coloca é o de promover nas escolas de educação básica uma descolonização curricular com fins e uma educação decolonial. Ou seja, é preciso uma educação que vise desatar criticamente as amarras de nossa contemporaneidade a uma persistente colonialidade do poder, do saber e do ser (Ballestrin, 2013), a qual se manifesta em uma visão eurocêntrica da história que relega a papéis coadjuvantes, vitimizados e racializados parte significativa da população brasileira. Sem essa visão crítica da realidade, não há como enfrentar, pelo ensino e a aprendizagem, o racismo que estrutura a vida social e, em particular, a vida no cotidiano das escolas brasileiras.

Para pensadores latino-americanos ligados ao grupo Modernidade/Colonialidade, grupo formado na década de 1990, o fim do colonialismo na América Latina não representou o fim da “colonialidade”, ou seja, da lógica global de desumanização, capaz de existir mesmo na ausência de colônias formais. Nesse sentido, decolonialidade refere-se às lutas contra a colonialidade e contra os seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos, um lado sombrio da modernidade ocidental que persiste no contemporâneo (Ballestrin, 2013; Castro-Gómez, 2021). Segundo Ballestrin (2013), a colonialidade, como parte indissociavelmente constitutiva da modernidade ocidental, reproduz-se em uma tripla dimensão: a colonialidade do poder, como continuidade das formas coloniais de dominação política e econômica no sul global; a colonialidade do saber, em uma geopolítica do conhecimento que desconsidera saberes produzidos fora do norte global e distantes da ideia eurocêntrica de ciência; e, por fim, a colonialidade do ser, a perversidade da manutenção de formas racistas de desumanização de populações não brancas. Lutar contra isso significa investir esforços em um giro decolonial, ou seja, a denúncia da colonialidade



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



como elemento constitutivo e obscurecido da modernidade e, também, a luta contra a desumanização de sujeitos e grupos racializados e pelo reconhecimento de uma “pluriversidade” de culturas e saberes.

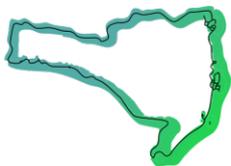
No que se refere às políticas e práticas curriculares, é possível perceber uma longa história de violência epistêmica, advinda de um racismo epistêmico que limitou ao mundo europeu a emergência de todo e qualquer conhecimento que poderia ser considerado universalizável (Castro-Gómez, 2021). Assim, as histórias de todo o mundo se manifestaram no ensino escolar como versões adaptadas de uma história da Europa, considerada como a matriz de toda ciência, cultura e civilização. O resto não ocidental desse mundo apenas entrou nos currículos em momentos de sua interação forçada e violenta com a presença colonialista da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Por isso, descolonizar os currículos escolares implica, mais do que a inclusão de conteúdos antes desconsiderados, esquecidos ou silenciados, o enfrentamento da lógica eurocêntrica e colonialista que se manifesta na forma como são selecionados e hierarquizados os conhecimentos escolares.

Ao passar de uma descolonização do currículo a uma educação decolonial, é fundamental uma prática pedagógica engajada na humanização de educadores e educandos, reconhecendo, em processos de ensino e aprendizagem, diferentes vidas que, por importarem, devem fazer parte, o tempo todo, do cotidiano escolar. Isso implica, por exemplo, entender que conteúdos tradicionalmente ensinados na educação básica devem ser ensinados e aprendidos na sua relação com a persistente colonialidade do poder, do saber e do ser. Afinal, o privilégio às culturas europeias e brancas garante que suas histórias façam parte dos currículos de todas as disciplinas escolares. Porém é necessário lembrar que tais histórias foram sustentadas, ao longo dos séculos, pelo racismo, pela escravidão e pela exploração colonial de um mundo não europeu e não branco (Andrews, 2023). Assim, mais do que fixar datas comemorativas no calendário escolar, datas alusivas à presença de negros e indígenas no Brasil, é preciso implementar nas escolas uma educação decolonial pautada na interculturalidade crítica, a qual busque, insistentemente, questionar as amarras racistas e coloniais do nosso próprio tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao analisar a inserção da obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas de matriz africana e indígena no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), documento curricular de Santa Catarina, observou-se que há um capítulo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), o qual aborda os temas e indica orientações aos educadores. Considerando esse avanço, espera-se que as práticas pedagógicas contemplem as culturas diferenciadas e as identidades nacionais. Face a essas mudanças, a construção de um currículo praticado nas escolas é um processo desafiador, que exigirá novas atitudes, novos saberes e novos objetivos pedagógicos e avaliativos. Propondo desvios de uma racionalidade neoliberal, que engloba e neutraliza as diferenças culturais e promove uma individualização egoísta e desengajamento em questões sociais mais amplas e estruturais, uma educação para as relações étnico-raciais, comprometida com a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena, pode incitar nos educadores e educandos o reconhecimento de que a luta antirracista não é problema apenas de pessoas negras ou indígenas, mas de todos que se envolvem eticamente como o desejo de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Como explorado ao longo desse texto, o desafio que hoje ainda se coloca é o de promover nas escolas de educação básica uma descolonização curricular visando práticas ativas e efetivas de educação decolonial pautada na interculturalidade crítica. Ou seja, é preciso uma educação que tenha por fim desatar criticamente nossas amarras à colonialidade do poder, do saber e do ser. Para isso, tal desafio precisa ser encarado e assumido pelas comunidades escolares, visando uma política curricular praticada no cotidiano escolar da educação básica que, efetivamente, possa romper a lógica colonial e racista da realidade vivida por educadores e educandos no mundo atual.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Referências.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ANDREWS, Kehinde. **A nova era do império: como o racismo e o colonialismo ainda dominam o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago., 2013.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. **Revista do Mestrado de História**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://intranet.ifs.ifsuldeminas.edu.br/antonio.gomes/3-7LM-TEM/Inclusaodahistoriaculturaafro%2011-03-19.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos públicos e privados de ensino de todo o país. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**. Institui a obrigatoriedade de história e cultura indígena nos estabelecimentos públicos e privados de ensino de todo o país. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 mai. 2023.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

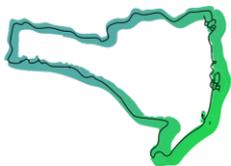
CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de educação para educação das relações étnico-raciais** (afro-brasileira, quilombola, cigana). Brasília, 2018. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Pós-colonialidade explicada às crianças**. Belo Horizonte: Letramento, 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o ensino médio: felicidade como projeto de vida. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 2-23, 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículos: desafios para o século XXI. *In*: MORGADO, José Carlos *et al.* (org.). **Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos**. Braga: CIEed, Universidade do Minho, 2018. p. 72-83.

PESCE, Marly Kruger de; VOIGT, Jane Mery Richter; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Abordagem qualitativa em pesquisas educacionais: uma perspectiva sócio-histórica. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 26-39, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2273> . Acesso em: 30 ago. 2023.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016.

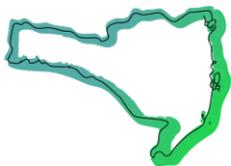
SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, p. 155-171, 2013.

SOUZA, Odair; LIMA, Valdemar de Assis. A educação para as relações étnico-raciais no currículo base do território catarinense: pressupostos decoloniais, saberes e práticas. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 8, n. 4, p. 35-46, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-43.

AGRADECIMENTOS: Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade da Região de Joinville – FAP/UNIVILLE.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A autorregulação da aprendizagem dos formadores no contexto pandêmico

Silvânia Gregório Carlos¹²²

Silvania.carlos@sou.fcr.edu.br

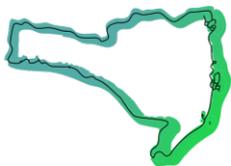
RESUMO. A proposta intitulada “A autorregulação da aprendizagem dos formadores no contexto pandêmico”, originou-se da premissa fundamentada na fenomenologia. Não obstante, em face do contexto pandêmico experienciado por inúmeros países, gerado pela contaminação do Coronavírus e significativos impactos, também na esfera educacional. Diante de tamanho desafio, ofertar formação continuada aos professores da rede estadual de educação de Rondônia ganhou novas proporções e dimensionalidades, frente à enorme diversidade de situações sociais, econômicas e culturais e, principalmente, pedagógicas. Em razão desse desafio surge o interesse imane de se investigar como os formadores conseguiram se autorregular suas aprendizagens e ainda cumprir seu trabalho como formador de professor? Quais foram esses fenômenos? Para constar, nessa pesquisa, o percurso metodológico transcorre bibliograficamente e documental, por estar em andamento constará com levantamento de dados via entrevista utilizando a plataforma Google *Forms* acerca deste último, “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Os autores como Bandura (1999), Imbernón (2010), Boruchovitch (2014), exerceram papel fundamental até então, nesta pesquisa cuja abordagem é natureza qualitativa e considerando seu objetivo geral que classifica-se como pesquisa descritiva. Os sujeitos da pesquisa são os formadores da Gerência de Formação Pedagógica (Gform). Para constar, a ela contemplará justamente os formadores responsáveis pelas ministrações formativas dos componentes das diversas áreas de conhecimento, os quais contavam no quadro de lotação da Gerência, no período de 2020-2021 e desenvolveram suas atividades laborais na formação dos professores da rede estadual de educação em meio à pandemia que assolava o país.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Autorregulação, Professor formador, Aprendizagem.

ABSTRACT. The proposal entitled “Self-regulation of trainers’ learning in the pandemic context” originated from the premise based on phenomenology. However, given the pandemic context experienced by numerous countries, generated by the Coronavirus contamination and significant impacts, also in the educational sphere. Faced with such a challenge, offering continued training to teachers in the state education network of Rondônia gained new proportions and dimensions, given the enormous diversity of social, economic and cultural situations and, mainly, pedagogical. Due to this challenge, there is an inherent interest in investigating how trainers managed to self-regulate their learning and still fulfill their work as teacher trainers? What were these phenomena? In this research, the methodological path covers bibliography and documents, as is currently underway, it will consist of collecting data via interviews using the Google Forms platform referring to the latter, “direct interrogation of the people whose behavior we want to know”. Authors such as Bandura (1999), Imbernón (2010), Boruchovitch (2014), have played a fundamental role until then, in this research whose approach is qualitative in nature and considering its general objective, it is classified as descriptive research. The subjects of the investigation are the trainers of Pedagogical Training Management (Gform). For the record, the research will include the trainers responsible for training the components of the different areas of knowledge, who were part of the management framework in the period 2020-2021 and developed their work activities in the training of teachers in the state education network in an environment the pandemic that was ravaging the country.

KEY WORDS: Training, Self-regulation, Teacher trainer, Learning,

²² Doutoranda em Educação pela Universidade Vale do Itajaí – Univali.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

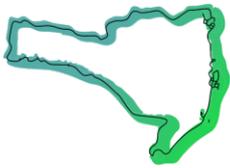


INTRODUÇÃO.

A linha de pesquisa que se pretende com o Doutorado em Educação é denominada, Políticas para a Educação Básica e Superior. Essa linha pesquisa as questões relativas às Políticas Públicas da educação básica e superior, Políticas Públicas de Currículo e Avaliação, assim como, as Políticas de Formação de Professores. Conquanto, a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc) consta no seu organograma a Gerência de Formação Pedagógica (Gform), e que a ela compete ofertar formação continuada frequentemente a todos os professores da rede estadual.

Esse programa formativo é organizado, ministrado e acompanhado pela referenciada Gerência de Formação. Cumpre acentuar que, em razão dos encontros serem presenciais foi necessária sua interrupção com o advento da pandemia gerada pela contaminação do Coronavírus, pois Rondônia também fora prejudicada. O afastamento e o isolamento social, foram medidas de contingência tomadas, intuindo evitar ainda mais o processo infeccioso e, nesse contexto, recolheram-se em casa, professores e estudantes. Dentre os diversos desafios a serem enfrentados se convergia a preocupação à continuidade da formação continuada aos professores de sala de aula, e todos os formadores se debruçaram numa busca insana por novos arranjos pessoais e profissionais. Foi percebida uma concentração de forças atávicas para o enfrentamento dessas adversidades que se prolongaram por um período significativo e não experimentado no século em curso. Cumpre acentuar que antes do advento da pandemia, todo processo formativo era desenvolvido in loco, e jamais houvera a necessidade do uso de plataforma digital até então. A gerência possuía um cronograma de atividades mensal de oferta formativa, dividido em 18 (dezoito) Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) que abarcam os 52 (cinquenta e dois) municípios do Estado de Rondônia.

Não obstante, em face do contexto pandêmico experienciado por inúmeros países, gerado pela contaminação do Coronavírus (Sars-CoV-2),¹ o Brasil sofreu significativos impactos, e Rondônia também. A despeito dessa conjuntura que se apresenta veementemente, denotou-se uma necessidade lancinante e urgente de adaptações e adequações por parte de inúmeros setores da sociedade. O afastamento e o isolamento social, foram as medidas de contingência tomadas, intuindo evitar a contaminação, a qual compeliu as pessoas a se recolherem em suas residências, e nesse bojo, professores e estudantes de todo país. As escolas tiveram de buscar adequação ao novo formato de ensino que se despontava e era tão distante da realidade vivida pelos professores do Brasil, e a rede estadual de educação de Rondônia estava incluída. Mesmo que os profissionais da educação se propusessem a continuar trabalhando durante todo o período de pandemia, diversos aspectos e seus impactos precisariam ser pontuados, observados, verificados e relacionados. Dentre os diversos desafios se concentrava a preocupação em como dar continuidade da formação continuada aos professores de sala de aula e educadores. Para essa demanda, todos se debruçaram numa inquirição insana por novos arranjos pessoais e profissionais, na tentativa de solucionar tamanha demanda. Logo, em março de 2020 até dezembro de 2021, foi percebida que a concentração das forças para o enfrentamento e equacionalização dessas adversidades fora decretada. Pensava-se que o afastamento do ambiente de trabalho era por apenas semanas, contudo, transformaram-se em meses prolongados. Em face do exposto, defendido e consencioso é entre os estudiosos da educação que antes mesmo da pandemia se instalar e avançar em todo o território brasileiro, já existiam muitos desafios educacionais que precisavam ser revistos, todavia, com a sua chegada da pandemia, estes ganharam novas proporções e dimensionalidades frente à enorme diversidade de situações sociais, econômicas e culturais e, principalmente, pedagógicas. Foi nesse cenário que a gerência de Formação, Capacitação Técnica e Pedagógica da Seduc de Rondônia precisou continuar com o cumprimento da 2ª etapa da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), voltada à formação de professores de sala de aula, a qual compreendia formação continuada sobre o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) do Ensino Fundamental. O Referencial fora aprovado pela Resolução n. 1233/18-CEE/RO, de 19 de dezembro de 2018, o qual se



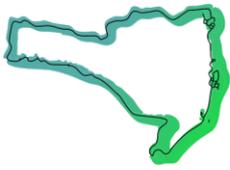
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



configura como um documento normativo das práticas pedagógicas. Frente a isso, necessitou-se realizar formação continuada que subsidiasse a implantação dele em todas as escolas Estado de Rondônia. Isso envolvia a todos os professores do 6º ao 9º ano da rede pública e privada. Nesse permeio, em razão do afastamento do ambiente presencial surge uma problemática criada pela Covid 19. Como a Gerente de Formação poderia orientar esses vinte e dois formadores para ofertar formação continuada para toda rede estadual? Análoga a essa preocupação, os professores formadores tiveram que entrar num processo de autorregulação na perspectiva do planejamento e ativação, monitorização, controle/autorregulação e avaliação. Como poderiam mediar essas formações em contexto pandêmico se organizarem, posto que repentinamente deveriam utilizar ferramentas tecnológicas e lidar com as plataformas digitais? Destarte, foi partindo desses pressupostos que despontou a temática “Autorregulação da aprendizagem dos formadores estaduais de Rondônia no contexto pandêmico”. Nesse permeio de pandemia entre 2020 a 2021, e alguns pressupostos foram levantados e alguns convergiram à problemática: “Como os professores formadores se autorregularam para ofertar formação continuada?”. Para constar, o objetivo dessa pesquisa é discorrer sobre o processo de oferta de formação dentro das quatro perspectivas: planejamento e ativação, monitorização, controle/autorregulação e avaliação. Para essa pesquisa, pretende-se usar a abordagem qualitativa usando o método e descritivo.

Os autores para os estudos serão a Doutora Evely Boruchovitch (2014), Albert Bandura (1996) e Francisco Imbérnon (2000). Para essa propositura será utilizado o método descritivo e os resultados esperados é discorrer o fenômeno como os responsáveis pelas ministrações formativas dos componentes das diversas áreas de conhecimento como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ate, Educação Física, das áreas da pedagogia e Analista de Sistema que atuaram no contexto pandêmico.

Segundo Bandura (1991), a autorregulação é um processo consciente e voluntário de governo, e ela possibilita que o ser humano regule seus próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta. Analisar como os formadores da Secretaria Ainda, levar em consideração a preocupação de contemplar as perspectivas que estruturam o plano de formação do Estado de Rondônia, a saber: planejamento e ativação, monitorização, controle/Autorregulação e avaliação. Além dessa problemática, era imprescindível que os formadores soubessem sintetizar seus percursos e procedimentais durante a oferta de formação neste contexto pandêmico; avaliar os processos cognitivos, metacognitivos e pedagógicos quanto à autorregulação da aprendizagem em relação à oferta de formação. Conquanto, a tese que esta pesquisa se propõe incide em que os formadores da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia tiveram que passar por um processo de readaptação e novas aprendizagem para regular suas aprendizagens no contexto pandêmico. Os formadores da Seduc, diante de um período tão desafiador como uma pandemia pela Covid 19, precisaram se autorregular e desenvolverem os aportes psicológicos, pedagógicos, metodológicos e tecnológicos para a oferta das formações continuadas e superarem o trágico momento de fragilidade. Em face dos significativos impactos oriundos por essa doença, e nessa conjuntura denotar a necessidade latente e urgente de adaptações e adequações por toda a educação de Rondônia. O afastamento e o isolamento social, foram as medidas de contingência tomadas, intuindo evitar a contaminação e, nesse contexto, o professor formador teve que se reinventar para a dar continuidade ao seu trabalho, embora abalados psicologicamente. Em face do exposto, esta pesquisa busca verificar como os professores formadores da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, autorregularam suas aprendizagens no contexto pandêmico e ofertaram formações para os professores da sala de aula. Ainda, por acreditar que tal pesquisa possa ter uma grande relevância, considerando que ela contribuirá para ampliar o leque de atuação do professor formador, uma vez que ele estava habituado a ofertar formação na modalidade presencial sem ter a necessidade do enfrentamento de uma pandemia. As pesquisas científicas que serão realizadas poderão auxiliar aos professores nas suas futuras práticas educacionais.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Autorregulação definição

Segundo Bandura (1978), o termo Autorregulação remete à ideia de ação ou efeito de se autorregular, regular a si mesmo sem intervenção externa. Ainda, a autorregulação do comportamento também denota a capacidade de regular suas próprias funções fisiológicas, biológicas, emocionais, psicológicas e intelectuais. Nesse contexto, a autorregulação da aprendizagem é definida como um processo de autorreflexão e ação no qual a pessoa estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. A aprendizagem autorregulada está associada à melhor retenção do conteúdo, maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho. Bandura diz sobre o

[...] primeiro modelo teórico foi desenvolvido que procurou explicar a autorregulação do comportamento por meio de um sistema composto por três subprocessos de autogerenciamento: a autoobservação, o processo de julgamento e a autorreação. (BANDURA, 1991, 2003).

Conceitos de autorregulação

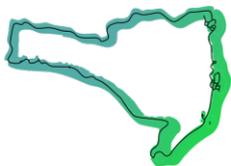
Para alguns teóricos, a “Autorregulação” é a capacidade que algumas entidades apresentam para estabelecer suas próprias regulações, suas regras de funcionamento e fiscalizar a adequação a essas regras. Ela é adotada em algumas atividades do mercado de capitais, evitando centralização excessiva da atividade regulatória. Pode-se pensar também que a autorregulação se refere à competência do indivíduo para planejar, monitorizar e avaliar os seus pensamentos, sentimentos, comportamentos, dentre outros. O psicólogo Bandura Teoria Social Cognitiva, que a capacidade de autorregulação é um dos principais recursos dos organismos humanos, visto que possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, visando à obtenção de metas pessoais.) trata-se de um processo cíclico que opera por meio de três subprocessos cognitivos, abrangendo a autoobservação, o processo de julgamento e a autorreação (BANDURA, 1991, 2003). Ela é uma das competências pessoais que permite traçar objetivos e direcionar as pessoas ao cumprimento desse objetivo. É, portanto, um processo de autodireção. Da mesma forma, é uma capacidade vital para a adaptação ao meio ambiente e um adequado ajustamento pessoal e social.

Características dos modelos teóricos de autorregulação. Embora tenham algumas características distintas, observa-se que todos os modelos teóricos deixam em evidência o papel do aprendente como agente principal de sua aprendizagem, e ressaltam que a e pode ser desenvolvida em qualquer etapa do ensino, do básico ao superior e pós-graduação. Um fator importante é observar o ambiente, pois ele contribui para o melhor da regulação. Isso traz um melhor aproveitamento do aprendizado.

O professor autorregulado é muito mais focado e suas crenças são contundentes. Saber regular as emoções é fundamental para uma pessoa regulada. Aluno autorregulado tem uma rede de apoio bem seleta. Ele procura estar com pessoas que gostam do que ele gosta. Nesse contexto, é trazido à discussão, as quatro dimensões: cognitiva, emocional, afetiva e a social. A cognitiva se aplica às estratégias de aprendizagens, diz respeito à organização do ambiente, são pessoas que separam uma ou duas horas para estudar, organiza a vida acadêmica, seu material de formação.

Bases da formação de formadores.

Educadores defendem que estimular o desenvolvimento da Autorregulação seria uma forma eficiente de minimizar parte das dificuldades enfrentadas por alunos durante sua aprendizagem. Ser autorregulado não é uma qualidade inata do indivíduo, mas, na verdade, é uma habilidade que se adquire ao longo da vida a partir de suas próprias experiências, do ensinamento de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se está inserido. No que tange à Formação de professores esse tem sido objeto de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



debates e de profundas reformulações no Brasil e no mundo. Baseados nas reflexões de Gatti e Barreto (2009, p. 8), Bertotti e Rietow (2013) que afirmam sobre o fato de que na grande maioria dos países ainda não se logrou êxito intuindo atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes. Nesse contexto, a formação de professores deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica que permita entender de que forma tem ocorrido os desdobramentos dessa formação ao longo do tempo, principalmente aqui no Brasil.

É importante salientar que ultimamente a formação docente tem passado por transformações estruturantes, num cenário claramente mercadológico, marcado, segundo esses autores, por permanências neoliberais, pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática, isto é, pela dissociabilidade entre formação específica e formação docente. Nesse sentido, faz-se necessário repensar a formação docente no Brasil, de forma que ela possibilite o atendimento das demandas da sociedade, pois “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para atender às suas transformações” (Tardiff; Lessard, 2005, apud Bertotti; Rietow). Paulatinamente, a formação continuada de professores também deve ser levada em consideração.

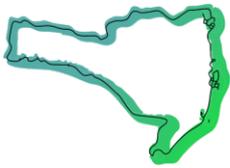
Inbernón reforça que a formação em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações. É preciso também que a escola ou o centro de capacitação tenham uma organização estável baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos - e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir. Além disso, é fundamental ter um auxílio externo consistente.” Embora existam diferentes fases formativas, diversidades de agir e ver o mundo, permeadas pelo pensamento educacional brasileiro, é salutar sempre retomar o contexto histórico da formação de professores na tentativa de compreender as mudanças e permanências que compreendem esse processo que se percebe a importância de pesquisa dessa natureza.

Base legal da formação

Com a publicação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterações foram propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. Isso tendo sido definido um período de transição para a sua efetivação e implantação. Logo, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas; nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo embora tendo ocorrido os ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verificou-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. O que precisa ser reparado.

História da formação docente no Brasil

Sobre a contextualização histórica, frisa-se que em 1882, Ruy Barbosa fez uma análise da educação imperial, e na ocasião, criticou a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente em Direito. Não obstante, em um parecer datado de 1882, explicitava a coerência “de uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (Ribeiro Júnior, 2001, p. 29, apud Borges et al., 2011). Contudo, segundo esses autores, no Brasil tal preocupação surge de forma explícita após a independência, quando se começou a se discutir a abertura e a organização da instrução popular.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Conceito de formação

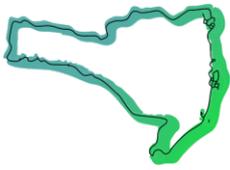
Conceituando o que é formação, pode se dizer que é: substantivo feminino, ação de formar, de criar e dar dando forma, de fabricar; fabricação ou criação: formação das células; formação de salas para estudo. Modo de criação, educação, instrução, pessoa de boa formação. Ainda, pode-se dizer ainda que é um conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico; curso de especialização. O processo formativo é a cooperação e em muitas das vezes envolve a empatia de um aluno ou professor com o aprendizado e socialização de saberes. Na atualidade, a noção de formação costuma ser associada à ideia de formação acadêmica ou profissional, que compreendem cursos com o objetivo da inserção e reinserção laboral e atualizações de conhecimentos. O processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. (IMBERNÓN, 2011, p.41). A formação acadêmica é algo muito importante para se desempenhar determinadas funções, sendo que para muitas delas se faz obrigatória. A formação acadêmica é um processo pelo qual tanto estudantes, como os professores se submetem a fim de desenvolver as habilidades e competências necessárias, bem como, para aperfeiçoar seus conhecimentos. Desse modo, o estudante adquire o que precisa para desempenhar uma atividade profissional. O objetivo da formação profissional consiste em aumentar e adequar o conhecimento e as habilidades dos trabalhadores ao longo da vida. Em geral, existem três tipos de formação profissional: a formação profissional específica ou inicial destinada a, os estudantes que decidem iniciar-se na vida ativa, a formação profissional ocupacional para pessoas desempregadas que desejam reintegrar-se no mundo do trabalho e a formação profissional contínua para os trabalhadores no ativo que querem adquirir maiores competências e que procuram atualizar permanentemente as suas capacidades, contribuindo assim para aumentar as possibilidades de empregabilidade. Formação é um termo que também pode ser usado no sentido de organização ou estruturação.

O sujeito formador

O sujeito formador se compõe com suas práticas e pesquisas realizadas ao longo de sua formação. Para contribuir com o sujeito formador. Isso envolve crenças e não apenas crenças de autoeficácia (quando a pessoa acredita que faço muito bem suas tarefas acadêmicas). Bandura revela que existem, também nesse contexto, a crença nas atribuições causais e a teorias implícitas de inteligência na formação acadêmica, diz respeito quando há a interpretação que o sucesso ou fracasso se dá por determinados teorias implícitas de inteligência – tem a ver com a origem da capacidade intelectual. Essas crenças influenciam muito nas decisões. Já a crença de Autoeficácia diz o quanto a pessoa acredita que dará conta de fazer determinada tarefa. Se a pessoa não acreditar, logo, não se dedica nem se esforça para realizar por acreditar que não conseguirá.

Razões da aprendizagem segundo a teoria de Bandura

Segundo Bandura, existem vários motivos para querer aprender algo. A seguir, os diferentes tipos de motivos que a teoria da aprendizagem social expõe: Recompensa ou punição passadas (reforço passado/behaviorismo clássico), acontece quando realizamos um comportamento e recebemos algo bom em troca. Voltaremos a reproduzi-lo se existir a mesma recompensa. Reforço ou punição prometidos (incentivos), expectativas do que se quer conseguir. São todos aqueles possíveis benefícios futuros que nos motivam a querer aprender. Reforço ou punição vicariantes, o que observamos que o modelo com o qual aprendemos conseguiu. As motivações negativas (punições) mencionadas também podem existir e nos levam a não imitar determinado comportamento: castigo passado; castigo prometido, ameaças e o castigo vicário. Essa teoria exposta por Bandura, ensina então, sobre o entorno em que se desenvolve a pessoa, potencializa ou debilita o desenvolvimento das habilidades e também depende de que possa mobilizar em diferentes entornos ou contextos sociais, o que permite ter mais



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



diversidade de aprendizagem e desenvolver diferentes habilidades dependendo do entorno que selecionar. A essência da aprendizagem por observação é a imitação; mas também implica somar e subtrair do comportamento observado e generalizar a partir esta observação; em outras palavras, implica processos cognitivos e não consiste apenas em mimética ou repetição simples. É algo mais que a repetição ou imitar as atitudes de outras pessoas, implica a representação simbólica de informação e armazenamento para situações futuras.

Fatores que determinam a aprendizagem modelada de Bandura

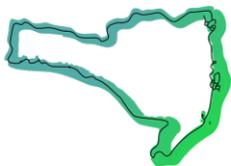
O psicólogo Albert Bandura, afirma os fatores que determinam a aprendizagem são: As características do modelo: as pessoas tendem a observar mais as pessoas de nível social alto do que as de nível baixo, as competentes do que as não qualificadas e ainda mais as que possuem certo poder. As características do observador: estas são as que influenciam a probabilidade de que se produza imitação. Geralmente, as pessoas de posições sociais baixas tendem a imitar com frequência o comportamento ou, até mesmo, apresentar ausência de autoidentificação ou da percepção de ser um ser individual com características próprias, o que leva à repetição contínua de modelos. Importância da formação de professores segundo Imbernón A formação de professores tem importância vital para a educação de qualidade exposta nos documentos oficiais, defendida por especialistas e apresentada nas pesquisas acadêmicas. Infere-se nisto que a qualidade da atuação dos formadores também detém de papel muito importante, visto que implica diretamente na formação continuada dos professores em sala de aula e em suas práxis, tanto em relação à aquisição de conhecimento, quanto à apreensão de novos hábitos ou na mudança de mentalidade sobre o fazer docente. Assim, considerando a aquisição de conhecimento, Imbernón (2000, p. 17)

MATERIAIS E MÉTODOS.

A pesquisa é de natureza qualitativa e considerando seu objetivo geral classifica-se como pesquisa descritiva. Assim, ela busca analisar quais percursos foram tomados pelos formadores de professores do Estado de Rondônia autorregularam suas aprendizagens e como o fenômeno da autorregulação da aprendizagem de formadores ocorreu. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa será bibliográfica, documental e de levantamento.

Acerca deste último justifica-se posto sua caracterização em que trata de “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Os sujeitos pesquisados serão os formadores de professores que compunham a equipe da Gerência de Formação e Capacitação Técnica da Seduc no período de 2020-2021, visto ter sido um período de muitos desafios oriundos da pandemia, padronizados via *Google forms*, bem como relatos de experiências. Os sujeitos da pesquisa são os formadores da Gerência de Formação da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (GFCTP) contemplando os componentes das diversas áreas de conhecimento, os quais estavam lotados na Gerência no período de 2020-2021.

Esses formadores foram escolhidos por desempenharem o papel institucionalizado assegurado pela Portaria do Formador nº 2724/2016. Para a *practice*, será feita reunião para apresentar a proposta e o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação; por conseguinte, será esclarecido aos professores formadores como ocorrerá a coleta de dados e o período de realização; e que após coletados dados, estes serão categorizados, agrupados, analisados, interpretados, e relacionados, bem como seus conceitos e seus princípios, buscando a resposta para o problema empírico, de acordo com a Análise de Conteúdo. Por fim, acontecerá a sistematização dos dados, a apresentação em forma de tabelas e mapa conceitual. Ressaltando neste contexto que, os sujeitos pesquisados serão os 22 (vinte e dois) formadores de professores que compunham a equipe da Gerência de Formação Pedagógica da Seduc, no período de 2020 - 2021, visto ter sido um período de muitos desafios oriundos da pandemia.



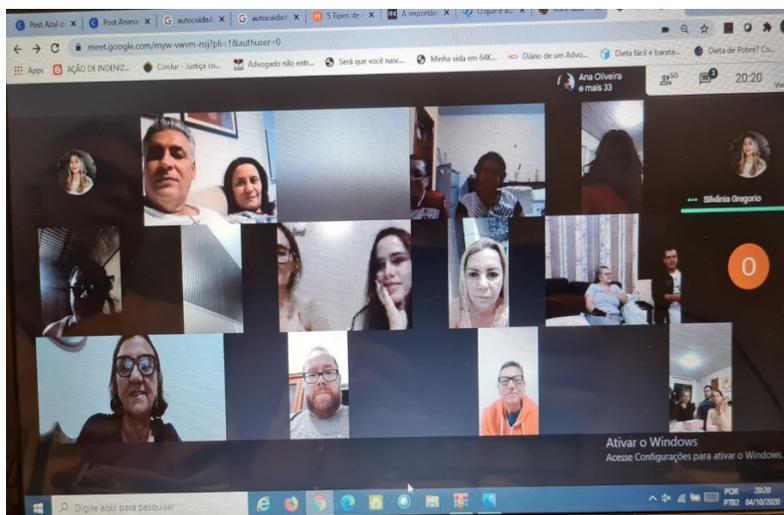
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS.

Pretende-se nesta pesquisa investigar o fenômeno e responder as seguintes problematizações: Como os professores formadores da Gerência de Formação se autorregularam para ofertar formação continuada? - Como os formadores da Secretaria Estadual de Rondônia autorregularam suas aprendizagens no contexto pandêmico de 2020 a 2021 para não interromperem seu trabalho formativo – Os professores formadores tiveram que entrar no processo de autorregulação na perspectiva do planejamento e ativação, monitorização, controle/autorregulação e avaliação (Figura 1).

Figura 1. Reunião com professores formadores sobre o tema autorregulação.



Fonte: a própria autora.

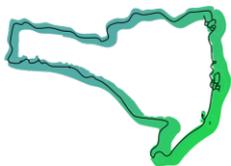
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa será relevante tanto para os professores que atuam em sala de aula quanto aos professores formadores da rede estadual de Educação. O presente projeto está em andamento, portanto, aberto aos procedimentos e aos ajustes necessários. As questões aqui levantadas têm o cunho intrínseco de discorrer o processo psicológico, pedagógicos nas perspectivas propício para a aplicação da pesquisa aos professores será muito relevante, procurando compreender os fenômenos psicológicos e procedimentos pedagógicos usados desse período.

Referências.

BANDURA, A. **Regulation of cognitive processes.** through perceived self-efficacy. In G. H. Jennings & D. Belanger (1996). (Eds.).Passages

BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores.** 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HYqxtDHj84FGcJKzHCCMSQ/?lang=pt>. Acesso em 01 de jun.de 2022.



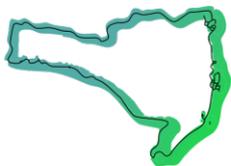
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Análise sobre a diversidade do(s) sentido(s) do trabalho docente na revisão sistemática nacional

Tarsilla Noemi Bertoli Alexandrino¹

tarsillabertoli@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí

Tânia Regina Raitz²

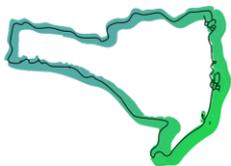
taniaraitz@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO. O trabalho é, desde os primórdios, componente essencial da vida humana. Na ótica capitalista, a relação que o indivíduo estabelece com seu trabalho ocasiona alienação. A literatura mostra que o(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho pode(m) variar significativamente, de acordo com a realidade em que o sujeito está inserido e também a forma como este(s) sentido(s) é(são) percebido(s). Neste contexto, o presente estudo é parte de uma investigação em andamento no doutorado de uma Universidade Comunitária no Sul do Brasil com o objetivo de levantar evidências sobre o(s) sentido(s) do trabalho docente nos artigos científicos disponíveis no Periódico Capes. Por meio de uma pesquisa qualitativa e descritiva, realizou-se uma revisão sistemática utilizando a plataforma Rayyan, que organiza e sistematiza dados e informações relevantes dos periódicos selecionados. Como resultados da pesquisa no que tange à temporalidade, verificou-se que o ano de 2019 foi o mais expressivo na quantidade de publicações; as pesquisadoras Estelle M. Morin e Ana Alice Vilas Boas como as mais prevalentes; e a Revista Alcance como o periódico que mais publicou sobre a temática. Em relação aos estudos incluídos na pesquisa, verificou-se que os docentes (brasileiros, argentinos e canadenses) que participaram dos estudos atuam na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino profissionalizante e pós-graduação. Sobre os sentidos do trabalho docente, existe um antagonismo que separa os aspectos que permeiam a ação de professoras e professores em positivos e negativos, como: a desvalorização docente, precarização do trabalho, falta de reconhecimento, cansaço, questões salariais, burocracia, carga de trabalho excessiva, preconceito na relação idade e gênero, dentre os aspectos negativos e, em contrapartida aspectos positivos como ambiente de trabalho agradável, autonomia, oportunidade de desenvolvimento profissional e trabalho prazeroso. Esta contraposição de sentido(s) evidencia a complexidade do fenômeno estudado e a importância de seguir aprofundando as pesquisas e divulgando os resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Sentido. Trabalho docente. Sentidos do trabalho docente. Revisão Sistemática.

ABSTRACT. Work has been, since the beginning, an essential component of human life. From a capitalist perspective, the relationship that the individual establishes with his work causes alienation. The literature shows that the meaning(s) attributed to work can vary significantly, according to the reality in which the subject is inserted and also the way this(these) meaning(s) is understood. (are) perceived. In this context, the present study is part of an ongoing doctoral investigation at a Community University in Southern Brazil with the aim of raising evidence about the meaning(s) of teaching work in the scientific articles available in Periódico Capes. Through a qualitative and descriptive research, a systematic review was carried out using the Rayyan platform, which organizes and systematizes data



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



and relevant information from the selected journals. As results of the research regarding temporality, it was found that the year 2019 was the most significant in terms of the number of publications; researchers Estelle M. Morin and Ana Alice Vilas Boas as the most prevalent; and Revista Alcance as the periodical that published the most on the subject. Regarding the studies included in the research, it was found that the teachers (Brazilian, Argentine and Canadian) who participated in the studies work in early childhood education, elementary school, high school, higher education, vocational education and postgraduate studies. Regarding the meanings of teaching work, there is an antagonism that separates the aspects that permeate the action of teachers into positive and negative ones, such as: teacher devaluation, precarious work, lack of recognition, tiredness, salary issues, bureaucracy, workload excessive work, prejudice in relation to age and gender, among the negative aspects and, on the other hand, positive aspects such as a pleasant work environment, autonomy, opportunity for professional development and pleasant work. This contraposition of meaning(s) highlights the complexity of the studied phenomenon and the importance of continuing to deepen the research and disseminating the results.

KEY WORDS: Sense. Teaching work. Senses of teaching work. Systematic review.

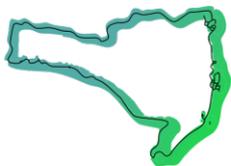
INTRODUÇÃO.

No que se refere ao estudo sobre o(s) sentido(s) do trabalho docente, sabe-se que o trabalho, desde os tempos mais remotos, é elemento preponderante na vida social dos indivíduos. A condição humana e sua relação com o trabalho é estreita, em que o homem se diferencia dos outros animais, pois com o trabalho transforma a natureza (Arendt, 2001) e também se relaciona social e politicamente, fazendo parte do mundo e utilizando sua inteligência para agir sobre ele. Por isso, a categoria trabalho é temática frequente e de extrema relevância nos estudos científicos, por tratar-se de atividade humana repleta de perspectivas, possibilitando a atribuição de sentido(s) de acordo com os tempos e contextos a que o ser humano pertence, processo permeado por inúmeras subjetividades.

Como adendo importante, cabe sinalizar que esta pesquisa utiliza o conceito de sentido na perspectiva de Tolfo e Piccinini (2007), que o caracterizam como sendo uma produção pessoal que ocorre em virtude da apreensão individual de significados atribuídos coletivamente. Esta definição é importante já que os conceitos de sentido e significado, por vezes, são confundidos na literatura ou considerados sinônimos, o que não ocorre aqui. Retornando às questões do trabalho, nas sociedades primitivas, Leontiev (1978) pontua que não existia divisão social nem relações que exploravam o trabalho, o que mudou com o capitalismo que ao dividir a sociedade em classes, ocasionou a divisão social do trabalho e fez surgir a alienação.

O trabalho, na ótica capitalista, é o processo em que o trabalhador vende sua força de trabalho (MARX, 2013) e que origina os processos produtivos, por vezes, ocasionando relações alienantes entre os indivíduos e o trabalho, conforme a própria égide capitalista que, para Marx e Engels (2002) perverte os valores do ser humano. Discutindo a perspectiva capitalista, Raitz e Silva (2014) dialogaram sobre esta inversão, processo em que o trabalho ao invés de humanizar, acaba alienando e explorando; ou como Tolfo et. al. (2005) sinalizam, consiste no processo de produção de mercadorias que gerarão além de valor de uso, também produzirão valor excedente.

Este processo desarticula a relação entre o homem e a natureza, em que Lukács (2013) posicionava o trabalho como sendo a matriz do processo de formação do ser social. O que deveria ser motivo de emancipação, acaba por dificultar o desenvolvimento humano através do trabalho, tendo em vista que a alienação marxista versa sobre o distanciamento que ocorre no processo produtivo entre o trabalhador e o produto final, menosprezando capacidades humanas e dificultando o desenvolvimento integral do indivíduo.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Sob outro prisma, Andrade e Cardoso (2012) afirmam que o trabalho possibilita que os indivíduos se realizem, mostrem suas competências e façam parte da vida em sociedade, de forma integrada. Para Coutinho (2009), o trabalho é uma ação complexa e polissêmica, que demanda análise sob diversas óticas para que possa ser compreendido. Araújo e Sachuk (2007) pontuam a importância de compreender que as transformações pelas quais a sociedade passou, impactam nas concepções que atribuímos ao trabalho, o que conseqüentemente, afeta a atribuição de sentidos. Estas são as inúmeras subjetividades que permeiam o trabalho e seus sentidos (Tolfo; Piccinini, 2007). Nesta perspectiva, os fatores envolvidos no trabalho são considerados elementos essenciais a serem analisados que impactam no(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho, porém, na ótica capitalista o trabalho aliena, mas outro(s) sentido(s) pode(m) emergir se considerarmos outros olhares.

Com base nisso e sabendo da importância que o trabalho possui na vida humana - seja por autorrealização, subsistência, inserção social, dentre tantas possibilidades, este estudo apresenta um panorama dos artigos científicos publicados sobre a temática. Na perspectiva do trabalho docente, muitos sentidos emergem como apontamentos quando tratados nos trabalhos acadêmicos. Importa destacar quando Tardiff e Lessard (2007) tratam sobre o trabalho docente como sendo o trabalho de um ser humano sobre outro, enfatizando a interação humana como sendo o centro da profissão. No entanto, existe um antagonismo entre os sentidos do trabalho docente que afetam a vida das professoras e professores, em que listam aspectos positivos e negativos como partes de um mesmo constructo.

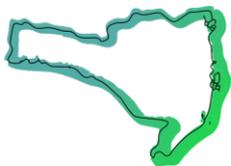
Dentre os aspectos positivos temos: a satisfação com a profissão (Coutinho, 2009), respeito e valorização (Dias, 2013), utilidade de seu trabalho para a sociedade (Tolfo; Piccinini, 2007), importância de participar da formação de outros sujeitos, proximidade afetiva com as crianças, trabalho prazeroso, aprendizagem contínua, entre outros. Dentre os aspectos negativos encontramos: políticas *top-down*, excesso de trabalho dentro e fora da escola (Dias, 2013), desvalorização, excesso de alunos em sala de aula, espaços inadequados para aulas diferenciadas, burocracia inerente ao trabalho, assistencialismo.

Portanto, este texto trata-se de uma investigação que está em andamento no doutorado de uma Universidade Comunitária no Sul do Brasil. Para alcançar o objetivo central do estudo, que é levantar evidências sobre o(s) sentido(s) do trabalho docente nos artigos científicos disponíveis no Periódico Capes, optou-se pela realização de uma revisão sistemática com a ferramenta Rayyan. Esta ferramenta funciona gratuitamente (<https://www.rayyan.ai/>) e possibilitou que os pesquisadores fizessem o recolhimento das informações de artigos científicos de maneira ágil, facilitando a aplicação de critérios de inclusão e exclusão que puderam ser personalizados, conforme os objetivos da pesquisa, na própria plataforma. Define-se esta pesquisa como qualitativa e descritiva, considerando que descreve os estudos analisados conforme o escopo delimitado.

Tem-se como premissa que a escolha da revisão sistemática se apoia na oportunidade de o estudo ser replicado, mediante a apresentação clara da estratégia de busca e dos caminhos percorridos no decorrer do estudo. Com isso, este método foi aplicado já que se trata de pesquisa que está em andamento e passará por atualizações futuras.

MATERIAIS E MÉTODOS.

Após a definição da ferramenta Rayyan que auxiliou a realização do trabalho definimos os descritores que foram aplicados: (“sentidos do trabalho” OR “sentido do trabalho”) AND (“docente” OR “professor” OR “professora”). Ao aplicar os descritores no Periódico Capes, foram encontrados 70 (setenta) trabalhos. Estes arquivos foram salvos em formato RIS e incluídos na plataforma que, na seqüência, sistematiza informações que são essenciais para a estruturação de uma revisão sistemática. A plataforma realiza procedimentos como a sinalização de arquivos duplicados, reúne palavras-chave semelhantes, elenca quantas publicações foram realizadas e a quais periódicos pertencem, organiza os



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



autores de acordo com a quantidade de publicações de cada um, seleciona as publicações por ano, dentre outras possibilidades que instrumentalizam os pesquisadores. Iniciada a análise dos resultados houve a eliminação de 16 (dezesesseis) trabalhos pelo fato de estarem duplicados.

Dos 54 (cinquenta e quatro) trabalhos que permaneceram na investigação, na perspectiva da temporalidade e incidência de estudos publicados, verificou-se que nos anos de 1998 e 2008 houve 1 (uma) publicação apenas, por ano; e de forma crescente, em 2011 houve 4 (quatro) publicações; 2012 e 2013 contaram com 2 (duas) publicações a cada ano; 2014, 2015, 2016 e 2017 apresentaram um aumento progressivo com 3 (três), 4 (quatro), 5 (cinco) e 6 (seis) publicações respectivamente; uma queda ocorreu em 2018 com apenas 2 (duas) publicações; já em 2019 um aumento expressivo para 11 (onze) publicações; o ano de 2020 contou com 5 (cinco) publicações e os anos de 2021 e 2022 tendo contado com 4 (quatro) publicações a cada ano.

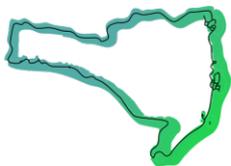
Na perspectiva da prevalência dos pesquisadores sobre a temática do(s) sentido(s) do trabalho docente, identificou-se Estelle M. Morin e Ana Alice Vilas Boas com 3 (três) publicações cada uma; Tânia Regina Raitz, Marisa Lopes da Rocha, Marcus Vinicius Siqueira, Christie Dinon Lourenço da Silva com 2 (duas) publicações cada e outros 100 (cem) pesquisadores com uma publicação cada. Em relação aos periódicos que apresentaram mais publicações tem-se a Revista Alcance com 4 (quatro) trabalhos; a Revista Eletrônica de Educação de São Carlos com 3 (três) trabalhos; e a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Educação e Filosofia, Psicologia & Sociedade, Revista Gestão Universitária na América Latina, Revista de Administração Mackenzie, Psicol. Soc. cada uma com 2 (dois) trabalhos dentre os seus exemplares; e outras 35 (trinta e cinco) revistas com um trabalho cada.

Após o mapeamento inicial das informações gerais das publicações, encaminhou-se o processo de aplicação de critérios de inclusão e exclusão dos estudos que seriam estudados em profundidade. Para isso, optou-se por incluir neste estudo artigos que tratassem especificamente sobre a temática do(s) sentido(s) do trabalho docente, ocasionando a exclusão dos que apresentavam alinhamento com temáticas como: ensino superior, saúde mental de professores, comunicação no ambiente de trabalho, pós-graduação, gerencialismo, assistência social, lazer, felicidade e associações entre outras temáticas que não se alinhavam a este estudo, totalizando trinta e quatro exclusões.

RESULTADOS.

O primeiro estudo de Nunes, Gonçalves e Torga (2022) trata sobre os sentidos e significados do trabalho para professores de pós-graduação que afirmaram aspectos positivos a função social da profissão, pesquisa e extensão; negativos abordaram a precarização do trabalho e desvalorização docente. O segundo estudo (Dziekaniak; Gomes; Dolci, 2017) abarcou o sentido do trabalho com tutores a distância, levantaram pontos sobre a prestação de serviços temporários que precariza e explora a mão de obra trabalhadora. O terceiro estudo, publicado por Vilas Boas e Morin (2015), aprofundou as questões sobre medidas de percepção sobre o trabalho, emprego e carreira em universidades, estes indicadores são afetados pela orientação vocacional dos professores e que os gestores universitários podem, neste caso, fazer uso destas informações para qualificar as condições do ambiente físico do trabalho e das relações de trabalho.

O quarto estudo incluído foi o de Roque *et al.* (2022) que entende o sentido do trabalho docente como sentimento de desvalorização que contempla aspectos salariais, falta de reconhecimento e cansaço oriundo da sobrecarga de trabalho contraposto pelo sentimento de satisfação com o trabalho, orgulho pela profissão e descrevendo o ambiente de trabalho como agradável e prazeroso. O quinto estudo (RAITZ; SILVA, 2014) sobre a trajetória identitária de professoras universitárias e os sentidos do trabalho docente por elas atribuídos mostra identificação de sentidos diversificados, entrecruzados,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



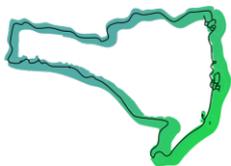
ambivalentes e contraditórios aliados ao mundo que muda constantemente e reconfigura a identidade profissional. O sexto estudo foi um estudo de caso com 8 (oito) docentes argentinos (GAI *et al.*, 2021), identificou que os fatores analisados na ótica qualitativa da pesquisa configuram uma percepção positiva sobre o trabalho. Abdalla (2011) é autora do sétimo estudo que analisou as representações sociais de professores de diferentes cursos de licenciatura a respeito do trabalho docente frente ao processo de profissionalização, tendo configurado um espaço diferenciado de sentidos sob duas dimensões: a (re)construção da identidade profissional e na lógica da “resistência” e/ou da “inovação”, enfatizando os limites da formação para a mudança dos sujeitos com suas intenções/tensões sobre o processo de profissionalização.

Já o oitavo estudo é de Piloni Petri, Gallon e Vaz (2019) e analisou os sentidos do trabalho docente para professores de pós-graduação, resultando em características de um trabalho que tem sentido, sobretudo em aspectos relativos à organização do trabalho docente, burocracia, reuniões, carga excessiva de trabalho e má divisão dos cargos de gestão em que a pesquisa pode auxiliar as IES a repensar suas ações. O nono estudo trata sobre significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, tratando a singularidade desta atividade profissional como produto histórico-social, realizado, em sua maioria, por mulheres (SOUZA *et al.*, 2021). O décimo estudo aqui analisado é de Nascimento *et al.* (2016) que trata sobre o envelhecimento e sentido do trabalho para docentes do ensino superior. Considerando as mudanças no perfil demográfico da população brasileira, os autores entrevistaram 16 (dezesesseis) docentes que assinalaram que o trabalho é algo de extrema importância, sendo a aposentadoria um processo indesejado e temido em virtude do preconceito sofrido em função da idade, sendo complementado ainda pela questão do gênero que revela um preconceito não declarado dos homens frente ao trabalho feminino.

Dias e Cruz (2014), décimo primeiro estudo aqui elencado, abordou representações de gênero na educação e inferiu que docentes vivenciam mudanças das relações no interior do trabalho e da família atribuindo sentidos ao trabalho por meio de suas identificações como homens/mulheres, elaboradas ao longo de suas vidas. O estudo de número doze é de Vilas Boas e Morin (2016) em que houve avaliação de fatores de qualidade de vida no trabalho e sua relação com o sentido do trabalho. Ao entrevistar professores no Brasil e no Canadá, as pesquisadoras identificaram que os professores canadenses encontram mais autonomia, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento no ambiente de trabalho, quando comparados aos brasileiros. Nas universidades brasileiras os professores apontaram trabalhar mais horas por semana e maior carga mental do que nas canadenses. Já o estudo de Santos, Moraes e Brandão (2017) analisou conceitos de trabalho e trabalho docente com professores que atuam na educação profissional verificando que a concepção de trabalho docente é diferente de outros tipos de trabalho, sem conseguir sinalizar os saberes específicos necessários à prática docente.

O décimo quarto estudo explorou o sentido do trabalho com professores do ensino superior e apontou para a complexidade de profissionais que trabalham juntos, sob diferentes vínculos, como desafio que as organizações enfrentam (IRIGARAY, 2019). Já Previtali (2013) foi o décimo quinto estudo aqui selecionado, que é um ensaio a partir dos sentidos do trabalho elaborados por Ricardo Antunes no processo de afirmação e negação do trabalho. O décimo sexto artigo é de Basso (1998) que interpretou o trabalho docente nas categorias de sentido - realizado pelo professor - e o significado desta atividade fixada socialmente. Afirmou ainda que a ruptura entre sentido e significado aliena o trabalho, descaracterizando a atividade docente.

Um dos últimos trabalhos aqui analisados é de Ramos da Rocha e Moreira Hypolito (2020) com o objetivo de compreender os sentidos do trabalho docente constituídos na historicidade dos embates por um projeto hegemônico de educação pública escolar, tendo concluído que o humanismo tradicional cristão estabeleceu sentido centrado no conhecimento orientado pela igreja, o humanismo moderno



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



formou sentido ambivalente entre a profissionalização e a vocação e o humanismo neoliberal empenhou ao professor a mediação da autoaprendizagem, ocasionando a perda de sentidos. O penúltimo artigo, de Pires e Macêdo (2020), estudou a mobilização subjetiva do trabalhador docente, apontando para vivências de prazer, sofrimento e estratégias de enfrentamento que estes profissionais encaram, configurando o trabalho docente como não apenas uma atividade, como também viver e conviver a experiência da pressão, da vida em comunidade, relacionando-se com outrem, enfrentando a resistência do real, construindo o sentido do trabalho, situação e sofrimento.

O vigésimo e último trabalho desta revisão é de Sousa *et al.* (2021) e discutiu os sentidos atribuídos ao trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19. A análise contemplou três eixos que evidenciaram que as demandas da pandemia têm influenciado e constituído de forma significativa os sentidos para o trabalho docente, que carecem de serem analisados a partir de uma concretude social atípica e histórica. As mudanças nos sentidos do trabalho docente aparecem sob diferentes formas, desde aqueles em que os profissionais se formam em seu espaço de trabalho e o modificam, dependendo do contexto, como quando surgem diálogos e reflexões que se apresentam como fundantes na conquista de espaços de aprendizagem. Outra questão importante quando falamos dos sentidos do trabalho docente está relacionado aos espaços de reflexão e problematização compartilhados, que porventura, possam facilitar o processo de desenvolvimento profissional, estes são formativos e podem resultar em múltiplas aprendizagens para a profissão.

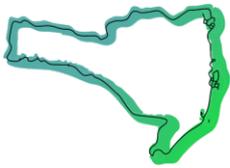
Neste sentido, o trabalho docente contínuo identifica os benefícios que favorecem a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento profissional do professor. Nesta perspectiva, acredita-se que os sentidos são atribuídos pelos docentes com base em suas vivências no trabalho e fora dele, bem como, não podemos esquecer, pela construção dos saberes profissionais. Isso representa que as vivências e os saberes são construídos num campo plural, dinâmico e diverso, nas variadas fontes de aquisição (família, escolas, universidades, trabalho), isso tanto para o nível médio quanto para os demais níveis de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os 20 (vinte) estudos aqui apresentados demonstram a amplitude teórica e empírica das pesquisas relacionadas ao(s) sentido(s) do trabalho docente, possibilitando o enriquecimento acadêmico da temática para a pesquisa de doutorado que está em andamento. Discutir esta temática é importante já que o trabalho docente é um ofício que demanda muito envolvimento dos profissionais, cujas ações podem ser comparadas ao plantio incansável e, cujos resultados da colheita, são extensos e, por vezes, não serão vistos por quem fez a semeadura. Esta analogia serve para refletir sobre a importância desta profissão, mas também sobre como o processo educativo é acompanhado por subjetividades que precisam ser consideradas para que o potencial de todos seja aproveitado, em ambientes saudáveis e propícios para o desenvolvimento.

É muito importante salientar que o trabalho docente está carregado de intencionalidade, pois dirige a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que ressoa escolhas, valores, compromissos éticos etc. Para tanto, é necessário a introdução de objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina. Outro aspecto relevante é transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos também são elementos do trabalho docente. Além disso, o trabalho docente é permeado pelas relações cotidianas do trabalho, o sentido do fazer e do ser professor atende as dinâmicas de suas vivências dentro e fora do trabalho como já reforçamos.

Observamos na revisão sistemática da literatura que os sentidos do trabalho docente se expressam diretamente na construção dos saberes docentes (teóricos, práticos, organizacionais, profissionais). No



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



entanto, não podemos esquecer que esse processo se apresenta de contradições, medo, satisfação, insatisfações, pressões e inseguranças, fruto das relações interpessoais e contextuais, das relações de poder, dos discursos objetivos e subjetivos dos/as docentes, e assim por diante. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimento e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade. É essencial que façamos a discussão sobre os sentidos do trabalho atribuídos por professoras e professores considerando os aspectos positivos e negativos, que permeiam a rotina diária deste ofício.

É essencial ainda ter em vista o fato de a profissão docente constituir um trabalho de um ser humano sobre outro, considerando que ambos lidam com inúmeras subjetividades que afetam as duas partes. Além disso, compreender o trabalho docente como uma ação que afeta toda a sociedade também é urgente e que os sentidos atribuídos pelos profissionais podem maximizar o trabalho realizado ou transformar-se numa fonte de aspectos negativos que degeneram as possibilidades formidáveis do trabalho docente. Precisam ser discutidas e estudadas para que políticas públicas possam ser estruturadas a partir destes sentidos.

Além disso, compreender as variáveis envolvidas sobre o(s) sentido(s) do trabalho docente é uma caminhada árdua e repleta de antagonismos que envolvem tanto a profusão da literatura como as percepções que cada indivíduo atribui ao trabalho. Faz-se necessário atentar para a historicidade do conceito, já que o trabalho acompanha as atividades humanas desde os primórdios, associando às perspectivas teóricas que permeiam os estudos e demonstrando as multidimensionalidades que podem ser atribuídas ao trabalho, na relação do ser humano com a natureza e sua capacidade de transformar o mundo ao seu redor, fazendo uso de sua inteligência e distinguindo-se dos demais animais justamente por isso.

Considera-se que a escolha pela revisão sistemática possibilita a atualização do estudo de forma sistemática e replicável, realizando a análise conforme os próximos passos dos estudos, já que trata-se de pesquisa de doutorado em andamento. Temos como limitação da pesquisa o fato de ela não estar plenamente concluída e também sobre a necessidade de realizar a revisão sistemática em outras bases de dados, contemplando recortes temporais diversos, para que seja possível mapear amplamente os estudos sobre o tema e enriquecer as discussões sobre o tema.

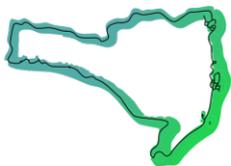
Referências.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais dos professores formadores: o sentido do trabalho docente e a profissionalização. **Nuances**, v. 16, n. 17. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/319>. Acesso em: 1 out. 2023.

ANDRADE, Patrícia Santos; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 1. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bkHHf89FnBmcM74RktJjt3x/>. Acesso em: 1 out. 2023.

ARAÚJO, Romilda Ramos; SACHUK, Maria Iolanda. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v.14, n.1, p. 53-66, jan./mar. 2007. Disponível em: RS=ETEVrOJYjou2g84W5gXD0u7_BeU-. Acesso em: 1 out. 2023.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos do CEDES**, v. 19, n. 44, pp. 19-32. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYyYTP9Fzf/>. Acesso em: 1 out. 2023.

COUTINHO, M. C. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 189-202. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25749>. Acesso em: 1 out. 2023.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Trabalho docente e gênero: representações de sentidos e significados do trabalho de docentes do ensino básico. **Revista Fórum Identidades**, v. 14, p. 113-126. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/2057>. Acesso em: 1 out. 2023.

DIAS, Alfrancio Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana. As representações dos sentidos e significados atribuídos ao trabalho docente na perspectiva de gênero. **Ambivalências**, v. 1, n. 2, p. 104-128. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/article/view/1837>. Acesso em: 1 out. 2023.

DZIEKANIAK, Fabio Alexandre; GOMES, Vanise Dos Santos; DOLCI, Luciana Neto. TUTORIA A DISTÂNCIA: SOBRE O TRABALHO E A DOCÊNCIA. **Informática na educação: teoria & prática**, v.19, n. 3. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/60079>. Acesso em: 1 out. 2023.

GAI, Maria Julia Pegoraro *et al.* O sentido do trabalho: um estudo de caso com docentes argentinos. **Revista de psicologia**, v. 15, n. 57, p. 186-202. 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3181>. Acesso em: 1 out. 2023.

IRIGARAY, Hélio Arthur R. *et al.* Vínculos profissionais e sentido do trabalho: uma pesquisa com professores do ensino superior. **Revista de administração Mackenzie**, v. 20, n. 1, p. 1-27. 2019. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/V%C3%8DNCULOS-PROFISSIONAIS-E-SENTIDO-DO-TRABALHO%3A-UMA-Irigaray-Oliveira/e7f75dad991517404b0827d00a73999a4fc1ee9f>. Acesso em: 1 out. 2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte: 1978.

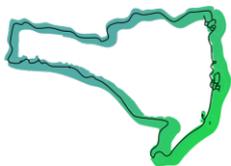
LUKÁCS, György. **O trabalho**. In: LESSA, Sérgio. Para uma ontologia do ser social II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O capital**. 4. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NASCIMENTO, Rejane Prevot *et al.* Trabalhar É Manter-Se Vivo: Envelhecimento e Sentido do Trabalho para Docentes do Ensino Superior. **Sociedade, contabilidade e gestão**, v. 11, n. 2, p. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/13382/0>. Acesso em: 1 out. 2023.

NUNES, Thiago Soares; GONÇALVES, Júlia; TORGA, Eliana Marcia Martins Fittipaldi. Precarização e Função Social: análise dos significados do trabalho de docentes da pós-graduação. **Avaliação, Campinas**, v.27, n. 1, p. 68-90. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gcRcJ7vSfMYJGbnHL6fdJNG/?format=pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



PILONI PETRI, Malena; GALLON, Shalimar; VAZ, Elem Duarte. Os sentidos do trabalho para docentes de pós-graduação stricto sensu: um estudo com docentes das áreas de administração e educação. **Revista Alcance**, v. 25, n. 3, p. 366-380. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4777/477758863006/movil/>. Acesso em: 1 out. 2023.

PIRES, Roseli Vieira; MACÊDO, Kátia Barbosa. Labor e muito amor: mobilização subjetiva do trabalho docente. **Revelli**, v. 12. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10966>. Acesso em: 1 out. 2023.

PREVITALI, Fabiane Santana. Ricardo Antunes. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. Configurações, n. 12, p. 241-245. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276258850_Ricardo_Antunes_Os_Sentidos_do_Trabalho_Ensaio_sobre_a_afirmacao_e_negacao_do_trabalho_Coimbra_CESAlmedina_2013. Acesso em: 1 out. 2023.

RAITZ, Tânia Regina; SILVA, Christie Dinon Lourenço da. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. **Psicol. Soc.**, v. 26, n. 1, p. 204-213. 2014. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:scielo:S0102-71822014000100022>. Acesso em: 1 out. 2023.

RAMOS DA ROCHA, Deise; MOREIRA HYPOLITO, Álvaro Luiz. Disputas pela escola pública: contribuições históricas para pensar o trabalho docente. **Linhas críticas**, v. 26, p. 1-15. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567257029/movil/>. Acesso em: 1 out. 2023.

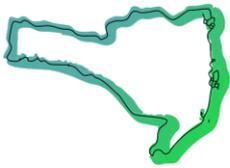
ROQUE, Maria Gabriella Marchiori *et al.* Para além de uma Vocação: Sentido do Trabalho para os Professores da Unidade Escolar Municipal Conveniada Belo Campo. **Revista Gestão & Conexões**, v. 11, n. 2, p. 28-51. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ppgadm/article/view/36267>. Acesso em: 1 out. 2023.

SANTOS, Maria Gerusa; MORAIS, João Kaio Cavalcante; BRANDÃO, Pollyanna Araújo. O CAMINHO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (Online)**, v. 1, n. 12, p. 96-110. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317611341_O_CAMINHO_DOS_PROFESSORES_NA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_percepcoes_sobre_o_sentido_do_trabalho_e_do_trabalho_docente. Acesso em: 1 out. 2023.

SOUSA, Fernando Santos *et al.* Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da covid-19. **Revista Prâksis**, v. 3, p. 77-95. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2591>. Acesso em: 1 out. 2023.

SOUZA, Rosiris Pereira de *et al.* Significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil: reflexões a partir do materialismo histórico-dialético. **Polyphonia** (Universidade Federal de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação), v. 32, n. 2, p. 255-270. 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/0deb5eef-156e-419c-9b8d-88c7877d5e2c/content>. Acesso em: 1 out. 2023.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



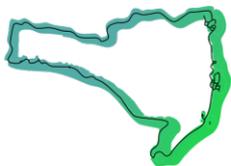
TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, v.19, p. 38-46. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/GnLRwtX3KcddXXjnJ8LgRWy/>. Acesso em: 1 out. 2023.

TOLFO, Suzana da Rosa *et al.* Revisitando abordagens sobre sentidos e significados do trabalho. Porto Alegre: UFRGS/EA CRITEOS, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/215548982_Revisitando_abordagens_sobre_sentidos_e_significados_do_trabalho. Acesso em: 1 out. 2023.

VILAS BOAS, Ana Alice; MORIN, Estelle M. The meaning of work and work orientation: a study in public universities of Minas Gerais and Quebec. **Revista Gestão universitária na América Latina**, v. 8, n. 4, p. 117-133. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287111614_Sentido_do_trabalho_e_orientacao_para_o_trabalho_um_estudo_em_universidades_publicas_de_Minhas_Gerais_e_do_Quebec. Acesso em: 1 out. 2023.

VILAS BOAS, Ana Alice; MORIN, Estelle M. Sentido do trabalho e fatores de qualidade de vida no trabalho: a percepção de professores brasileiros e canadenses. **Revista Alcance**, v. 23, n. 3, p. 272-292. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4777/477749667001/>. Acesso em: 1 out. 2023.

AGRADECIMENTOS: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Das imagens bucólicas (arcadismo) a modelagem matemática, um olhar sobre as fotografias

CROCETTA, Vanessa Mariot Pedro

nessamariot2@gmail.com

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

RIGHETTO, Gerusa Citadin.

gerusacitadin@gmail.com

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

RESUMO. Este relatório aborda uma série de estudos conduzidos inicialmente pela disciplina de Português, explorando o contexto histórico, os autores e as obras associadas ao Arcadismo e posteriormente pela disciplina de matemática com a aplicação dos conceitos trigonométricos, com a participação de 70 alunos da rede pública de ensino de Santa Catarina. Durante a implementação do projeto, que se baseou na utilização de fotografias, os alunos concentraram sua atenção em uma árvore específica que há mais de duas décadas faz parte desse ambiente. A questão que impulsionou a pesquisa foi a seguinte: qual é a altura total dessa árvore? Para solucionar essa indagação, recorreu-se ao conteúdo de trigonometria ministrado nas aulas de matemática, a partir dos princípios da modelagem matemática. O propósito subjacente era capacitar os alunos a determinar a altura real da árvore em questão por meio dos conceitos relacionados à trigonometria. Adicionalmente, esse projeto viabilizou não apenas a integração interdisciplinar entre Português e Matemática, mas também a participação dos estudantes na Feira Regional de Matemática da região de Criciúma.

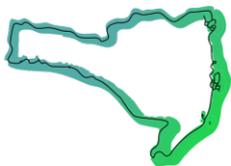
PALAVRAS-CHAVE: Arcadismo. Trigonometria. Modelagem matemática.

ABSTRACT. This report covers a series of studies conducted initially in Portuguese, exploring the historical context, authors and works associated with Arcadianism, and later in mathematics with the application of trigonometric concepts, with the participation of 70 students from the Santa Catarina public school system. During the implementation of the project, which was based on the use of photographs, the students focused their attention on a specific tree that has been part of this environment for over two decades. The question that prompted the research was: what is the total height of this tree? To solve this question, the trigonometry content taught in math classes was used, based on the principles of mathematical modeling. The underlying purpose was to enable students to determine the real height of the tree in question using trigonometry concepts. In addition, this project enabled not only the interdisciplinary integration of Portuguese and Mathematics, but also the students' participation in the Regional Mathematics Fair in the Criciúma region.

KEY WORDS: Arcadianism. Trigonometry. Mathematical modeling.

INTRODUÇÃO

O projeto ‘Das imagens bucólicas (Arcadismo) à modelagem matemática, um olhar sobre as fotografias’ foi aplicado, no primeiro semestre de 2022, com quatro turmas de segunda série do ensino médio (70



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



alunos) de uma escola pública estadual de Santa Catarina. Em um primeiro momento a aplicação se deu na disciplina de Português e, na sequência, foi adaptada para disciplina de Matemática.

No âmbito das aulas de Língua Portuguesa, promoveu-se uma investigação acerca das características, do contexto histórico, dos autores e das obras relacionadas ao movimento literário denominado Arcadismo.

O Arcadismo foi um movimento literário europeu do século XVIII. Caracterizou-se por retomar as temáticas da Antiguidade greco-latina e pela ênfase em descrições bucólicas da natureza. O nome dessa escola estética refere-se à Arcádia, região campestre da Grécia Antiga onde viviam pastores e poetas.

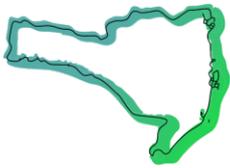
Embora tenha surgido em um período de rupturas e muita agitação política e intelectual, os escritores árcades faziam textos amenos, contemplativos. Em busca do equilíbrio e da restauração do caos reinante na escola barroca, o Arcadismo recorria ao bucolismo, aos temas pastoris, aos elementos da natureza.

Os poetas árcades escreviam sobre a beleza natural, a paz do campo e a vida simples. Costumavam criticar e desprezar a vida nos centros urbanos, pela agitação e problemas da vida moderna. A partir desta pesquisa, a classe utilizou as instalações da instituição educacional, um ambiente favorecido por sua conexão inerente com a natureza e sua atmosfera bucólica que evoca serenidade e equilíbrio. As referidas classes estão realizando suas atividades em uma unidade escolar adaptada, tendo a imponente presença da Serra do Rio do Rastro como pano de fundo, proporcionando aos discentes a oportunidade de contemplar a exuberância proporcionada pela natureza. Foi nesse ambiente acolhedor que os estudantes participaram de uma excursão de caráter despretensioso em que pudessem inserir-se na natureza e entrar em sintonia com ela. Após um período de reflexão contemplativa, os alunos documentaram fotograficamente locais que emanavam serenidade e tranquilidade.

As fotos tiradas resultaram em uma exposição, acompanhada por composições poéticas e acrósticos meticulosamente elaborados pelos alunos. Nesse contexto, emergiu a proposição de empregar essas mesmas representações visuais como instrumento pedagógico para abordar conteúdos de natureza matemática, cujo domínio encontrava-se prejudicado em virtude das lacunas ocasionadas pelo cenário pandêmico. Tais conteúdos detêm significativa relevância para o currículo da segunda série do ensino médio.

Ao incorporar as fotografias capturadas pelos alunos ao ambiente de ensino, implantamos uma investigação de estudo matemático direcionada a essas imagens, elencando alguns conteúdos, tais como a congruência de formas, o teorema de Pitágoras e os princípios da trigonometria. Nesse contexto, a finalidade primordial consistiu em abordar elementos matemáticos mediante a contextualização na vivência dos educandos, dentro da modelagem matemática, essa realidade segundo Antunes (2012), é “um conjunto de etapas que tem como objetivo final é fornecer uma descrição matemática de um dado fenômeno do mundo real”, a modelagem matemática caracteriza-se pelo emprego de métodos matemáticos com a finalidade de delinear representações de cenários plausíveis ao contexto real, visando à compreensão aprofundada destes e à resolução de problemáticas particulares. Esse processo engloba a formulação de hipóteses, a edificação de estruturas modelares matemáticas e a análise interpretativa dos resultados alcançados.

Contudo, é importante ressaltar que a concepção e a aplicação de modelos estão intrinsecamente vinculadas ao domínio do conhecimento matemático que os alunos já possuem. A amplificação desses fundamentos matemáticos, ampliará substancialmente as perspectivas no tocante à solução de problemáticas de natureza mais complexas (Biembengut; Hein, 2007).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CAMINHOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A paisagem é tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, [...] não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons” (Santos, 1988). Foi por meio da exploração dos elementos literários associados ao Arcadismo que se lançou a realização de uma atividade diferenciada, visando facultar aos estudantes uma perspectiva singular na observação da natureza.

Inicialmente, os alunos, utilizando seus celulares, saíram em torno da escola, com o propósito de registrar cenários de serenidade e tranquilidade. As imagens da figura 1 ilustram uma seleção das capturas fotográficas efetuadas pelos educandos.

Em equipes os alunos separam as fotografias e montaram um varal literário (figura 2) com poesias ou acrósticos das imagens coletadas e apresentaram para os colegas de sua turma. Porém, antes havíamos estudado os gêneros literários acrósticos e poemas. O acróstico é um gênero de composição geralmente poética, que consiste em formar uma palavra vertical com as letras iniciais ou finais de cada verso gerando um nome próprio ou uma sequência significativa. Enquanto que o poema é um texto que se estrutura em versos que, agrupados, são chamados estrofes. As origens literárias do poema apontam que ela nasceu para ser cantada, por isso a preocupação com a estética, a métrica e a rima. O poema é um texto em que o autor expressa diretamente sentimentos e visões pessoais.

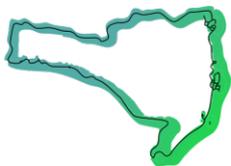
Para a finalização da primeira parte do projeto, os estudantes realizaram um piquenique literário (figura 3) que abraçou o cenário que previamente haviam perpetuado por meio das imagens fotográficas.

Após a finalização da apresentação conduzida pelos alunos, procedemos à exibição das imagens coletadas por todas as turmas por meio de *slide* em formato de apresentação, com o intuito de possibilitar aos alunos o acesso aos registros efetuados pelos colegas de outras classes. Mediante a exibição das imagens, suscitamos a seguinte indagação: quais inter-relações de natureza matemática poderiam ser discernidas em tais representações visuais? A partir desse questionamento, no âmbito da modelagem matemática, tem-se o objetivo de realizar uma investigação mais detalhada do problema. Isso promove a compreensão da situação e a formulação de hipóteses para solucionar a questão referida (Biembengut, Hein, 2007).

Em sequência, disponibilizamos apostilas aos estudantes, contendo uma seleção de imagens previamente escolhidas, dando início à abordagem temática pela exploração da semelhança entre figuras (figura 4). Segundo Barbosa (2004, p.3) a escola deve ser “um ambiente de aprendizagem onde os alunos podem problematizar e investigar, por meio da matemática, situações com referência na realidade”.

Para a verificação da proporção utilizamos a fórmula $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$, em que a partir da razão os alunos puderam conferir a proporcionalidade entre as imagens ampliadas e reduzidas. Com a divisão, eles verificaram se as imagens tinham o mesmo fator proporcional (figura 5), essa abordagem contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas (Barbosa, 2003).

Como nos triângulos demonstrados na figura 5, o fator de proporção é verificado quanto aos lados semelhantes, por exemplo se dividirmos 12 por 4, obtemos 3, e o mesmo fator encontramos de dividirmos 15 por 5 e 9 por 3.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Em um segundo momento foram dadas outras imagens capturadas por eles (figura 6), para verificarem se havia ou não semelhança proporcional entre elas, utilizando régua e calculadora. Algumas imagens foram reduzidas em tamanho proporcional e outras imagens não, para que os alunos pudessem fazer a verificação de proporcionalidade.

Ao terminar a análise entre semelhança de figuras, iniciamos a introdução à trigonometria, no entanto tivemos que retomar alguns conceitos para um melhor entendimento do conteúdo (figura 7).

Na sequência, estudamos a tabela trigonométrica e a trigonometria no triângulo retângulo, com alguns exemplos, objetivando retomar o conteúdo que os alunos tiveram durante a pandemia (9º ano). Um de nossos objetivos era descobrir a altura de uma árvore que foi fotografada por inteiro por uma aluna, então decidimos fazer o uso prático do teodolito com alturas menores, para comprovação e análise como mostra a figura 8. Com a ajuda de um teodolito, que construímos em sala, medimos a altura original da árvore, usando a fórmula $tg \alpha = \frac{\text{cateto oposto}}{\text{cateto adjacente}}$, pois tínhamos como medidas o cateto adjacente que é a distância do aluno até a árvore e queríamos encontrar a altura da árvore que se posicionava como cateto oposto, de acordo com as ilustrações das figuras 9 e 10.

Ao utilizar o teodolito, os alunos encontram o ângulo formado junto com a árvore, neste exemplo, o ângulo foi de 72° , mas como a medida que temos é a distância do aluno que está medindo até a árvore, precisamos encontrar o ângulo oposto a mesma. A medida da soma dos ângulos internos de um triângulo é 180° , subtraindo 90° e o 72° , obtivemos o ângulo de 18° , assim podendo aplicar a fórmula para descobrir o tamanho real da árvore.

$$\text{Tangente } \alpha = \frac{\text{cateto oposto}}{\text{cateto adjacente}}$$

$$\text{Tangente } 18^\circ = \frac{x}{25}$$

$$0,325 = \frac{x}{25}$$

$$0,325 \cdot 25 = x$$

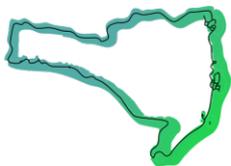
$$x = 8,125$$

Somar a altura da pessoa que estava medindo. $8,125 + 1,53 = 9,655 \cong 9,7$ metros

Ao finalizar as medidas necessárias os alunos puderam conferir a partir da trigonometria que a altura da árvore estudada estava entre 9 e 10 metros.

Como finalização deste projeto, conduzimos duas representantes discentes da segunda série para efetuar a apresentação do estudo durante a feira de Matemática (figura 11) na região de Criciúma, no ano de 2022. Nesse contexto, as alunas expuseram o projeto e procederam à explanação do questionamento decorrente das cenas bucólicas, objeto de análise nas aulas de Língua Portuguesa: a pergunta acerca da estatura da árvore retratada nas fotografias. Para responder a essa indagação, recorreu-se à disciplina Matemática, valendo-se da modalidade de modelagem matemática ligado ao conteúdo trigonométrico. Foi por meio dessa abordagem que os discentes atingiram o desfecho explanado acima.

Ao finalizar a feira de Matemática, o projeto foi selecionado para feira estadual de Santa Catarina, assim remetendo a importância da aplicação da Matemática para a realidade dos alunos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CONCLUSÕES

Diante do exposto, é possível inferir que a incorporação dos conceitos matemáticos se revela passível de integração em projetos interdisciplinares, nos quais os discentes têm a oportunidade de internalizar não somente os conceitos matemáticos, mas também os conteúdos de outras áreas do conhecimento.

O presente projeto conferiu ensejo à adoção da modelagem matemática a partir das representações fotográficas de imagens bucólicas examinadas no contexto das aulas de Língua Portuguesa.

Desse modo, os estudantes em questão submeteram suas próprias fotografias a análises, sem anteverem a iminente exploração de qualquer teoria matemática. Tal abordagem suscitou a curiosidade por parte dos educandos, catalisando a indagação acerca dos princípios matemáticos passíveis de aplicação nas imagens em questão. Biembengut (1999), ressalta a necessidade de ir além do ensino tradicional, que muitas vezes limita-se à repetição de algoritmos e fórmulas. Por meio da modelagem, os estudantes são estimulados a explorar, investigar, criar, testar e comunicar seus resultados, o que promove a autonomia, a criatividade e a capacidade de trabalhar em grupo. Além disso, a modelagem permite que os alunos percebam a matemática como uma disciplina viva, em desenvolvimento constante, aplicável a diferentes contextos e problemas.

Referências

ANTUNES, Gladson. **Palestra “Modelagem matemática: o que é, para que serve e como fazer”**. 2012. Disponível: <http://www2.unirio.br/unirio/ccet/matematica/events/palestra-modelagem-matematica-o-que-e-para-que-serve-e-como-fazer>.

BARBOSA, J.C. Modelagem matemática na sala de aula. **Perspectiva**, v. 27, pp. 65-74. 2003.

BARBOSA, J.C. Modelagem matemática: O que é? Porque? Como? **Veritati**, n. 4, pp. 73-80. 2004.

BIEMBENGUT, M.S. Modelagem matemática como método de ensino aprendizagem de matemática em cursos de 1º e 2º graus. **Dissertação de Mestrado**. Rio Claro, Unesp. 1990.

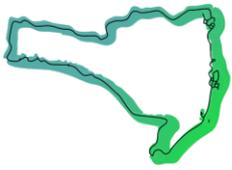
BIEMBENGUT, M.S. **Modelagem matemática e instruções no ensino-aprendizagem de matemática**. Blumenau, Furb. 1999.

BIEMBENGUT, M.S. 30 anos de modelagem matemática na educação brasileira: das propostas iniciais às propostas atuais. Alexandria, **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.2, n.2, p.7-32, jul. 2009.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem no ensino de matemática**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2007. 127p.

CONTRIBUIÇÕES para o debate teórico. In: 24ª RA da ANPED, **Anais...** Caxambu.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ANEXOS

Figura 1 – Fotografias tiradas pelos alunos que participaram do projeto

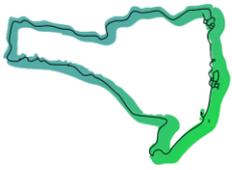


Fonte: acervo de registros do autor, (2023).

Figura 2 – Varal literário



Fonte: Acervo de registros das autoras, (2023).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

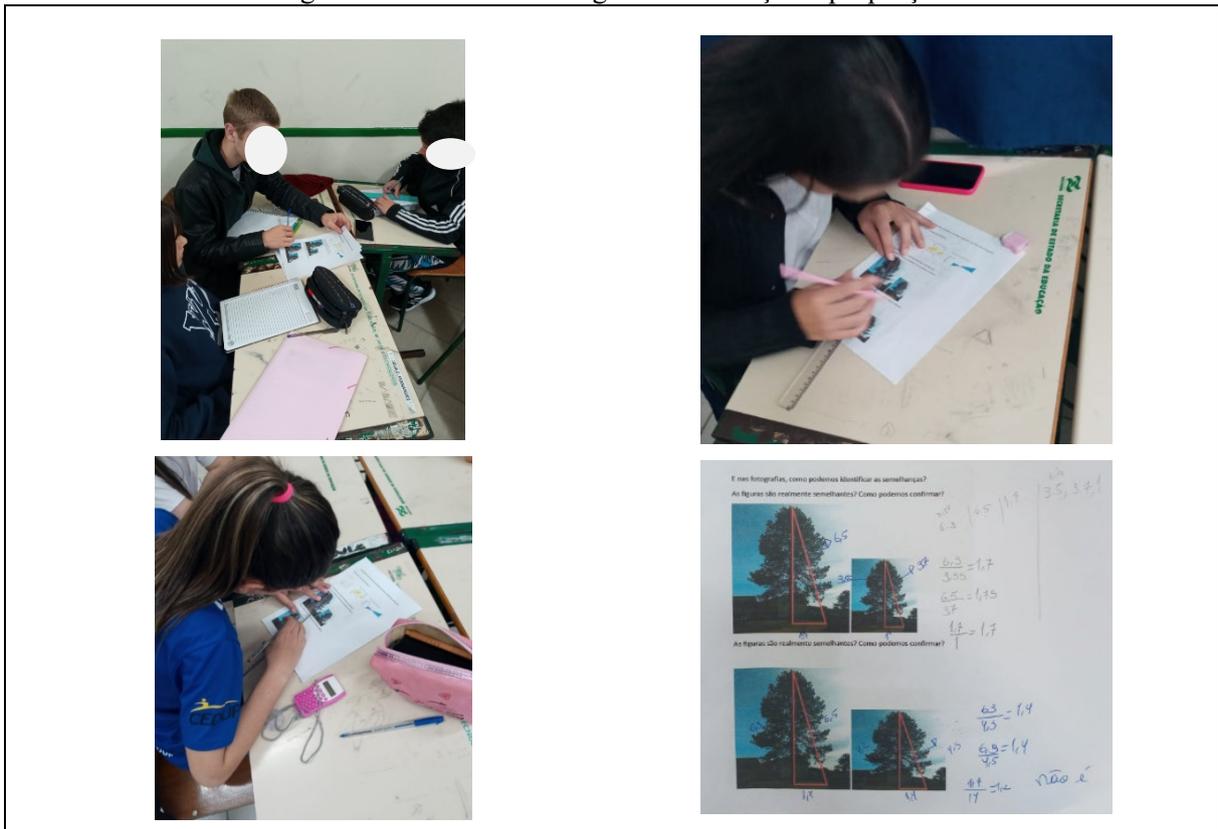


Figura 3 – Registro da finalização da parte teórica de português



Fonte: Acervo de registros das autoras, (2023).

Figura 4 – Análise das imagens e introdução a proporção



Fonte: Acervo de registros das autoras, (2023).

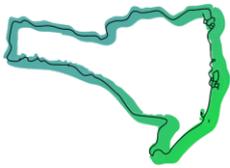
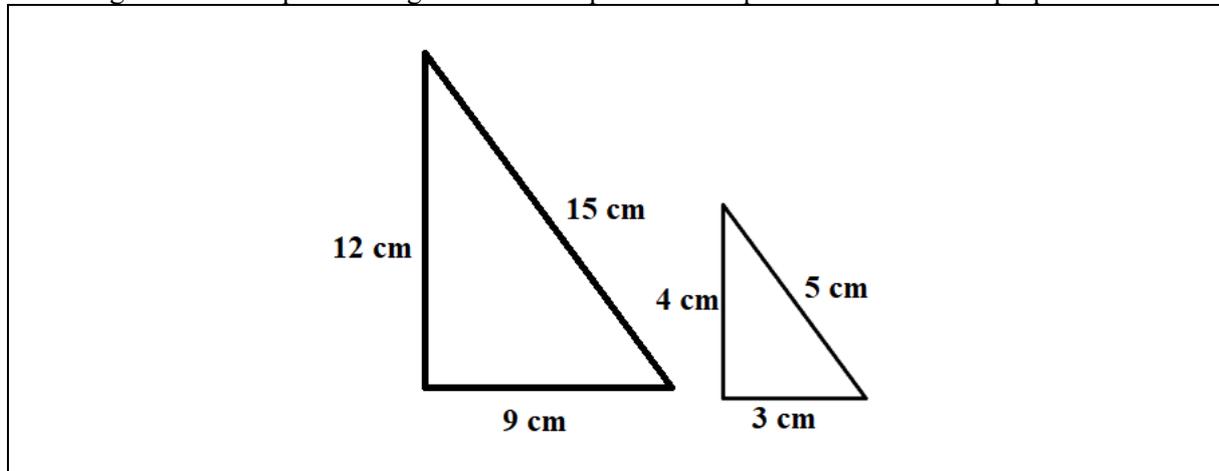


Figura 5 – Exemplo de imagens utilizadas pelos alunos para verificar o fator proporcional



Fonte: Acervo de registros das autoras, (2023).

Figura 6 – imagens utilizadas para a análise de proporção



Fonte: Acervo de registros das autoras, (2023).

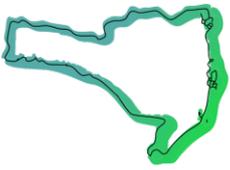
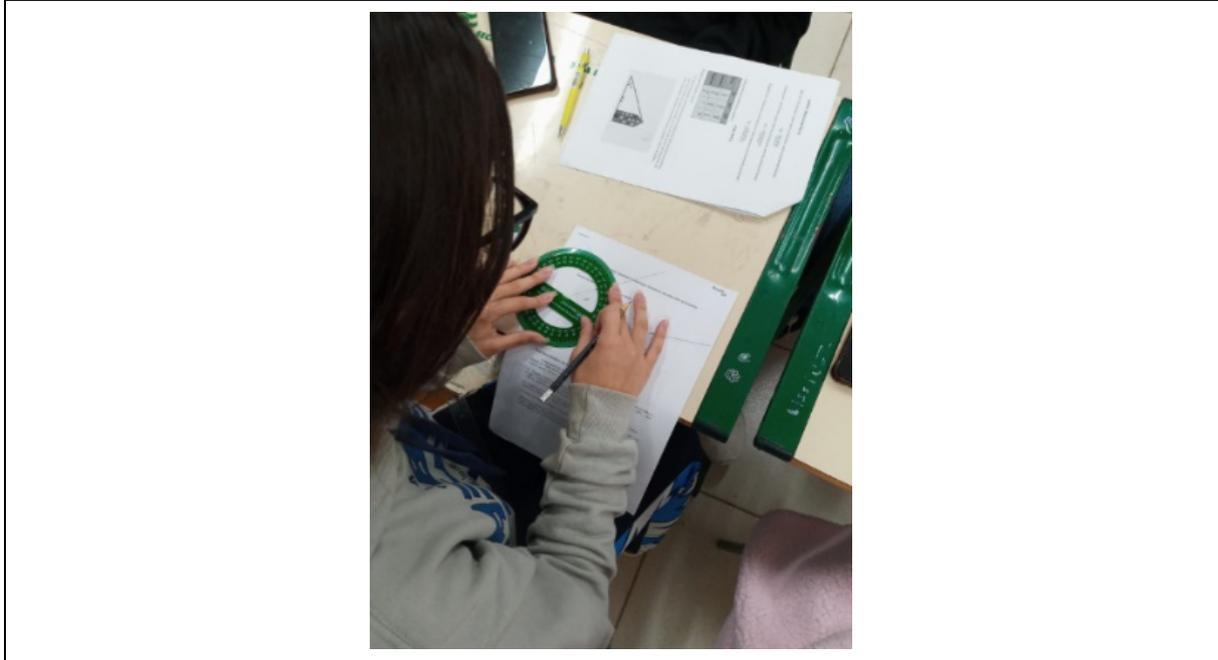


Figura 7 - Uso do transferidor



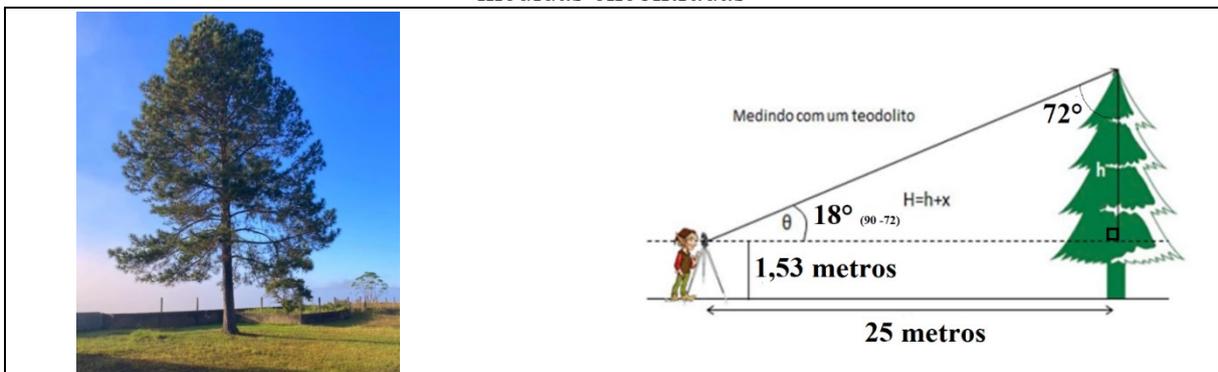
Fonte: Acervo de registros das autoras, (2023).

Figura 8– Uso prático do teodolito com alturas menores, para comprovação e análise

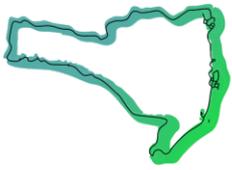


Fonte: Acervo de registros das autoras, (2023).

Figura 9 - Árvore que medimos a altura com a ajuda do teodolito e imagens simulando as medidas encontradas



Fonte: Acervo de registros das autoras, (2023).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Figura 10 - Uso prático do teodolito

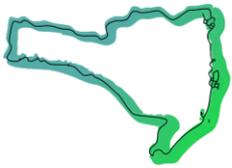


Fonte: Acervo de registros das autoras, (2023).

Figura 11 – Apresentação na feira de matemática



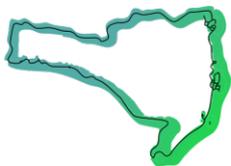
Fonte: Acervo de registros das autoras, (2023).



**II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE**



**GT 02 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PESQUISA E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Refletindo o silenciamento sobre gênero na Educação Básica: narrativas docentes

Ana Luiza Markendorf Bergamini²³

analuzambergamini@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Diego Orgel Dal Bosco Almeida²⁴

diegodalbosco@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

RESUMO. Este trabalho vem a ser uma soma à resistência acadêmica contra a onda neoconservadora e o discurso reacionário vigente no Brasil. A proposta, ainda em andamento, é analisar como tem impactado o silenciamento das discussões de gênero em sala de aula a partir de narrativas de experiência de professoras da Educação Básica. O foco recai em episódios nos quais as professoras se sentiram cerceadas ao propor ou mobilizar diálogos sobre gênero em sala de aula. O que se apresenta, então, são os resultados preliminares associados ao processo de construção da proposta de pesquisa e a associação com alguns conceitos centrais tais como “neoconservadorismo²⁵” (Sepúlveda; Sepúlveda, 2019), “ideologia de gênero” (Junqueira, 2019), além de como, afinal, vem ocorrendo o delineamento metodológico relacionado aos estudos de histórias de vida (Minayo, 2012) de docentes e como das narrativas (Benjamin, 1987) dessas professoras poderá emergir um testemunho político e subjetivo de sua atuação em um contexto no qual ocorre recuo do pluralismo democrático.

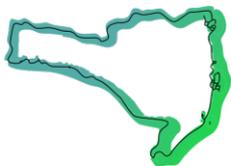
PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Professoras. BNCC. Gênero. Ideologia de gênero.

ABSTRACT. This work adds to the academic resistance against the neoconservative wave and the reactionary discourse in force in Brazil. The proposal, still in progress, is to analyze how the silencing of gender discussions in the classroom has impacted based on experience narratives from Basic Education teachers. The focus is on episodes in which teachers felt restricted when proposing or mobilizing dialogues about gender in the classroom. What is presented, then, are the preliminary results associated with the process of constructing the research proposal and the association with some central concepts such as “neoconservatism” (Sepúlveda; Sepúlveda, 2019), “gender ideology” (Junqueira, 2019), in addition to how, after all, the methodological design related to the studies of life stories (Minayo, 2012) of teachers has been occurring and how from the narratives (Benjamin, 1987) of these teachers, a political and subjective testimony of their performance in a context in which there is a retreat from democratic pluralism.

²³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ

²⁴ Professor do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Orientador da pesquisa.

²⁵ O neoconservadorismo “apresenta-se, então, como forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado, reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais” (Barroco, 2015, p. 624).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



KEYWORDS: Narratives. Teachers. BNCC. Gender. Gender ideology.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos visto emergir de uma parcela da população um discurso fortemente reacionário, que deu voz e espaço a inúmeros retrocessos nos mais diversos âmbitos sociais. Para Junqueira (2019, p. 135) tal discurso “entre outras coisas, afirma haver uma conspiração mundial contra a família”. Trata-se de uma ideia neoconservadora³, cujos adeptos defendem “os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais” (Lima; Hypolito, 2019, p. 04, grifo do autor). Partindo de tal afirmativa, há que se compreender que os “neoconservadores baseiam-se [...] numa visão romântica do passado, um passado em que o “verdadeiro saber” e a moralidade reinavam supremos” (Apple, 2003, p. 57 apud Lima; Hypolito, 2019, p. 07). Há que se reiterar que o “verdadeiro saber” a que o autor se refere diz respeito à ideia deturpada de “moral e bons costumes” da qual o neoconservadorismo se apropria. Do ponto de vista dos neoconservadores, há uma ordem social, como também uma ordem natural, que não deve, sob nenhum pretexto, ser questionada, negada ou ignorada. Nesse sentido, o neoconservadorismo compreende que:

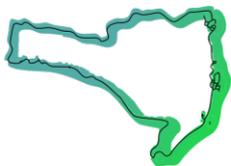
[...] os movimentos pelos direitos civis e sociais [...] haviam provocado uma degeneração social e era preciso retomar valores que tinham como base, centralmente, a família, a moral e o indivíduo [...] a recente onda neoconservadora não deixa de ser uma convergência para resgatar uma tradição perdida [...] A necessidade de um outro, oponente, inimigo, faz-se crucial para alimentar o sentimento neoconservador”. Quanto ao inimigo a que se referem os autores, “Se não há mais o comunismo há os chicanos, latinos, islâmicos, novos imigrantes africanos” (Lima; Hypolito, 2019, p. 04, grifo do autor).

De acordo com Junqueira (2019, p. 136), “a arena pública tem sido tomada por mobilizações voltadas [...] a fortalecer visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários”. Partindo de tal pressuposto, há que se presumir que o âmbito mais afetado, de onde parte todo e qualquer ensinamento - no que diz respeito tanto ao aprender em sua forma mais genuína e saudável quanto à possibilidade de deturpação de todo e qualquer discurso - é a educação. Nesse sentido, “as disputas na cultura atravessam todos os campos sociais e são objetos de interesse especial para a educação, uma vez que as demandas dos diferentes grupos estão encontrando respaldo no campo político” (Sepulveda; Sepulveda, 2019, p. 875). A partir disso, então, a educação passou a ser, no Brasil e no mundo, arena de discussões de cunho político e ideológico, sem que houvesse qualquer preocupação por parte de seus idealizadores, com as consequências de tal conjuntura. Para Almeida e Jung (2019, p. 02),

[...] ocorre um fenômeno de despolitização das mais diversas esferas da sociedade, aí incluídas a escola e o próprio Estado [...] a reflexão sobre este tema deve ser feita sobretudo a partir da análise do pano de fundo econômico e ideológico dos tempos de globalização (Almeida; Jung, 2019, p. 02).

Sendo a educação, então, o único caminho que se pode percorrer para que o senso crítico dos sujeitos seja lapidado e permanentemente transformado, tornando os seres intelectualmente emancipados para que assim se façam cidadãos do mundo plenos de sua própria capacidade de modificar a realidade que os cerca, há que se questionar o modo alarmante, como, nos últimos anos, a conjuntura política brasileira atingiu o cenário educacional, de modo a retroceder para uma educação bancária²⁶,

²⁶ A educação bancária é uma abordagem de ensino que foi criticada por Paulo Freire por promover uma forma de aprendizado passivo e mecânico. De acordo com Freire, a educação bancária, também conhecida como educação depositária, trata o estudante como uma caixa



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



onde não se discutem temas de relevância social, e não se ensina aos estudantes a necessidade de se pensar criticamente a sociedade em que vivem: ao contrário, eles têm sido estimulados a “apontar o dedo” para qualquer manifestação que queira fazê-los compreender diferentes realidades. Os primeiros registros atuais de tal disputa política e ideológica na educação no cenário brasileiro datam de 2013, quando alastrou-se uma clara ofensiva neoconservadora no país, causada pelas manifestações do Movimento Escola Sem Partido (ESP), cuja bandeira é “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”²⁷. De acordo com Macedo (2017, p. 508) “Surgido em 2004, ele se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Na época, o ESP, respaldado pela bancada evangélica do Congresso Nacional, posicionou-se contra o uso dos termos “gênero”, “sexualidade” e “raça” no Plano Nacional da Educação (2014-2024). Nesse sentido, “A tentativa de interferência do movimento ESP na política educacional tem-se dado em diferentes frentes” (Macedo, 2017, p. 508). Tal posicionamento acendeu um pavio que mais tarde viria a mostrar-se seguido de um grande rastro de pólvora, que explodiu com as discussões acaloradas a respeito da Base Nacional Comum Curricular (2018) brasileira. De acordo com Moura (2018 apud Sepulveda; Sepulveda, 2019, p. 880), “Foi justamente no governo Temer que o discurso conservador tomou conta da BNCC”. Quanto a isso, “As tensões que se geraram em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular permeiam a própria definição da palavra currículo e o seu vasto campo de estudos [...]” (Albino; Araújo, 2019, p. 251). Conforme reiteram D’Ávila e Lima (2020, p. 62):

[...] constata-se que as universidades brasileiras tiveram participação na elaboração da primeira e segunda versões da BNCC [...] Na terceira versão, não é mencionada a participação das universidades em sua finalização, fato que evidencia o caráter antidemocrático e pouco transparente do processo (D’ávila; Lima, 2020, p. 62).

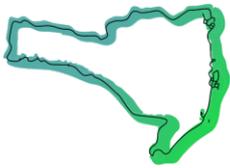
Nesse sentido, há que se concordar com Albino e Araújo (2019, p. 268) que afirmam que “a BNCC não é um documento de discurso homogêneo. O texto contempla leituras progressistas e de anúncio de autonomia curricular, ao mesmo tempo que subtrai os sentidos amplos da compreensão de gênero, evidenciando apenas a perspectiva textual da linguagem”. A partir disso, cabe então, uma importante reflexão trazida por Almeida e Jung (2019, p. 07) “qual é o impacto destas políticas e, principalmente, da nova Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica brasileira? Elas representam uma oportunidade de emancipação? Ou manipulam a educação [...]?”. Palco de uma das maiores disputas de cunho político e ideológico já publicizadas, a elaboração da BNCC tornou-se um grande marco ao discurso neoconservador no Brasil, uma vez que, encontrando espaço e respaldo no Congresso Nacional, as imposições trazidas pelo ESP que prontamente foram acatadas dada a ilegitimidade do processo de elaboração do documento, legitimou o discurso a favor da “moral e dos bons costumes” defendido pelo movimento e por seus apoiadores.

[...] a correlação de força pode ser percebida nos conflitos, nas disputas, nos posicionamentos favoráveis e contrários ao documento, que permitiram que a voz de determinados sujeitos fosse hegemônica na publicação do documento final. Mais que isto, esses agentes tiveram o controle técnico, teórico e ideológico na organização dessa política (D’ávila; Lima, 2020, p. 71).

Assim, o “[...] problema, então, do discurso conservador é seu poder de persuasão [...] Isso potencializa

vazia que deve ser preenchida pelo professor, ao invés de entender o estudante como um ser humano capaz de pensar por si mesmo e questionar o mundo a sua volta (Silva, 2023).

²⁷ Disponível em <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



a já mencionada carga emotiva do termo. E tal potencialização impulsiona a organização de grupos proativos” (Sepulveda; Sepulveda, 2019, p. 873). Tais grupos proativos, então, tendem a encontrar catalisadores para disseminar suas ideias. Assim, “Os apoiadores do Escola Sem Partido exigem o impossível: uma pretensa neutralidade diante dos conflitos e contradições presentes em nossa sociedade [...] a neutralidade é um mito que encobre uma ação partidária associada a agendas de direita” (Linares; Bezerra, 2019, p. 131).

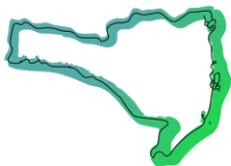
A partir do exposto, quanto visão neoconservadora da educação como instrumento de controle, e corroborando aquilo que foi dito anteriormente em relação à necessidade da construção de um discurso moralizador: “a escola foi colocada no centro de um debate público em que os desafios relativos às garantias ao direito à educação cedem lugar a abordagens voltadas a deslegitimar a liberdade docente [...]” (Junqueira, 2019, p. 136). Quanto a isso, muito se fala a respeito do advento das fake news causado pelo estrondoso avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos, cujos estragos no âmbito social já podem ser medidos ao se analisar, mesmo que de forma superficial, a conjuntura política brasileira atual e seus desdobramentos anteriormente citados. Em que pese o debate em torno da reforma do Ensino Médio e as inúmeras controvérsias que marcam sua implementação, há que se pontuar que nenhum dos movimentos contrários à prática impediu o cerceamento da liberdade dos educadores quanto à discussão de determinados temas em sala de aula, embora “Demarca-se, também, a existência de processos de luta e resistência por parte dos sindicatos brasileiros ligados à educação básica e superior contrários ao conteúdo e à forma de condução da BNCC” (D’ávila; Lima, 2020, p. 71). Quanto às imposições a respeito da BNCC e a ascensão do pensamento neoconservador, para Priscila Freire (2018, p. 34) “emergiu de forma muito expressiva o discurso da ideologia de gênero como o emblema dos grupos contrários ao tema identidade de gênero e orientação sexual nos documentos das políticas de educação em elaboração no país”, e a partir disso, criaram-se inúmeras narrativas a respeito de “doutrinação” em sala de aula.

Partindo do pressuposto de que está em curso no Brasil, portanto, esta agenda moralizadora, baseada na convergência de diferentes setores, um elemento de extrema relevância e que podemos considerar como um pontapé inaugural desta agenda foi o que se convencionou chamar no Brasil de “ideologia de gênero” (De Mendonça, 2020, p. 36).

Nesse sentido, criou-se “[...] uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros” (Reis; Eggert, 2017, p. 20). A partir de tal discurso, então, as famílias “tradicionalistas”, alarmadas, passaram a exigir que seus filhos não tivessem nenhum tipo de contato com tais temas, fato que cedeu espaço à repressão e ao silenciamento dos profissionais da educação, que tiveram sua liberdade de ensinar cerceada, em vista de um discurso fantasioso que tornou-se imposição, uma vez que a falácia da “ideologia de gênero” tomou proporções assustadoras acompanhada da ideia fantasiosa do “professor doutrinador”.

Esse cenário envolvendo perseguição aos professores e a temáticas relacionadas a gênero e sexualidade na educação ganharam notoriedade a partir da aliança de diversos setores caracterizados como conservadores e de grupos religiosos fundamentalistas, que passaram a atuar de modo a gerar pânico moral entre a população do país (De Mendonça, 2020, p. 35).

A deslegitimação da liberdade docente de ensinar tem comprometido significativamente o trabalho pedagógico. Ainda que não se tenham mais estudos sobre o tema, o advento das fake news (cujos “estragos” já podem ser medidos no contexto político brasileiro nos últimos anos, por exemplo), também parecem ter contribuído para esse comprometimento. A “ideologia de gênero”, que já pode ser



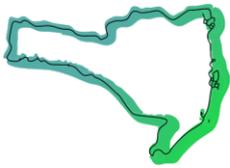
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



considerada expressão de uma visão conservadora dos debates acerca de gênero e de sexualidade, foi banalizada com as fake news em um contexto marcado pela desinformação. Assim, a expressão ganhou conotações diversas, para além, portanto, de seus significados originais. “Ideologia de gênero” se tornou tudo e nada, pois no discurso político dos grupos conservadores, seus sentidos, embora tenham uma diretriz contrária aos debates de gênero e sexualidade na educação escolar, aparecem ligados a diversas práticas educativas, às vezes não apenas às que discutem gênero e sexualidade. Assim, seria possível refletir sobre as relações entre fake news, “ideologia de gênero” como desinformação e em como, afinal, isso tem se delineado no comprometimento da atuação docente. O cerceamento político da discussão tem “empurrado” as pedagogias de gênero e de sexualidade para a clandestinidade. Nesse sentido, “Em situação de pânico moral, a parte acusada tende a permanecer em posição defensiva, sem que o acusador se veja obrigado a expor suas ideias e propósitos a escrutínio” (Junqueira, 2018, p. 461). Há que se questionar, então, qual o reflexo do silêncio acerca do debate de gênero em sala de aula nos estudantes. Mais do que isso, de que modo este e inúmeros outros silenciamentos vem corroborando o comportamento e a compreensão de mundo destes estudantes. Há, para Arroyo (2015, p. 24), “uma segregação histórica sempre legitimada em pensar os outros - indígenas, negros, quilombolas, camponeses, trabalhadores como inferiores em racionalidade, em moralidade, em valores”. Há que se pensar, então, que a diferenciação culturalmente estabelecida entre esses “outros”, legitima o discurso de inviabilidade de determinados sujeitos. Quanto à subtração do debate sobre gênero em sala de aula, a que se concordar que, “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência” (Louro, p. 03, 1997). Há que se pensar que tal invisibilidade, que a muitas mãos vinha sendo destituída, pode, a partir do cerceamento da liberdade das educadoras em sala de aula, retornar. Nesse sentido, “[...] essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres” (Louro, p. 03, 1997). Este cerceamento, então, trata-se de uma nova forma de silenciar as mulheres, uma nova caça às bruxas. Há que se discutir, então, “a relação entre a caça às bruxas e o crescente cerceamento do [...] feminino [...] O fato desses dois aspectos da caça às bruxas serem tratados separadamente [...] não implica, entretanto, que estivessem separados na realidade” (Federici, 2019, p. 42). Assim, para Linares e Bezerra (2019, p. 133), “A velha bandeira de uma educação livre de toda censura, de todo dogma e de todo misticismo ganha, neste início de século, uma surpreendente e preocupante atualidade”; para os autores quaisquer discussões sobre temas emergentes à este respeito trata-se de “Uma ferramenta para a civilização contra a barbárie” (Linares; Bezerra, 2019, p. 133). Cabe estabelecer um paralelo e observar o paradoxo existente entre a educação enquanto ferramenta de transformação e de emancipação do pensamento dos sujeitos, e o questionamento estabelecido após a instauração da crise pela qual passa a educação, cuja interferência política atual tem se mostrado gravíssima e de custoso recuo. A partir do exposto, então, o objetivo geral deste estudo é compreender as narrativas de experiência de professoras da Educação Básica em relação a episódios nos quais se sentiram cerceadas ao propor ou mobilizar diálogos sobre gênero em sala de aula. Para tanto, os objetivos estabelecidos nesta pesquisa são: contextualizar as possíveis relações entre a construção histórica da conceituação de ideologia de gênero e sua apropriação em um contexto de desinformação; compreender como emerge nas narrativas de professoras, a interferência de fake news a respeito do que se chamou de “ideologia de gênero” nos debates (ou no silenciamento deles) em sala de aula; identificar como o cerceamento do debate sobre gênero aparece nas narrativas das professoras, e como ele contribui para o revival de falas machistas entre os(as) estudantes ou o aumento de violência simbólica com as alunas; analisar se, mesmo com o cerceamento da discussão sobre gênero em sala de aula, as professoras debatem o tema de forma a caracterizar-se como educação clandestina.

MATERIAIS E MÉTODOS.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa que utilizar-se-á de fontes orais para esclarecer seus



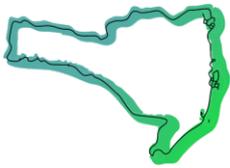
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



objetivos específicos e assim atingir seu objetivo geral, há que se esclarecer que a figura do narrador far-se-á presente durante todo o percurso. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais [...]” (Benjamin, 1987, p. 198). A partir dessa perspectiva, então, “o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações” (Minayo, 2012, p. 263). Uma vez que o objetivo da pesquisa é compreender narrativas, o instrumento a ser utilizado para extrair tais narrativas será a entrevista, que, no que tange ao tema pesquisado, adequa-se à modalidade história de vida trazida por Minayo (2002, p. 58), “Em relação à história de vida, como estratégia de compreensão da realidade, sua principal função é retratar as experiências vivenciadas”; trata-se de uma “[...] história de vida tópica, que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão” (Minayo, 2002, p. 59). Assim, “a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação” (Minayo, 2002, p. 59). Para Passegui (2021, n.p.) “a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida [...]” Para a autora, “São muitas as operações cognitivas, volitivas ou involuntárias, envolvidas na prática cotidiana de narrar e ouvir histórias” (Passegui, 2021, n.p.). A partir de tal prática, então, é possível perpetuar determinados acontecimentos, dar novos e diferentes contornos a uma história, ou mesmo ressignificar um determinado episódio. O intuito deste estudo, então, torna-se ainda mais relevante dadas as evidências científicas da importância de se trabalhar com narrativas, uma vez que o intuito é rememorar episódios importantes do exercício da profissão docente, em que as professoras entrevistadas sentiram-se cerceadas em situações em que se propuseram a discutir gênero. Uma vez que “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito” (Louro, 1997, p. 14). Cabe reforçar que para a autora, “[...] essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos [...] já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres” (Louro, 1997, p. 14). Assim, este estudo vem para ser mais uma ferramenta para que esta invisibilidade não retorne, para que, enquanto mulheres e homens conscientes, continuemos a questionar quaisquer tipos de silenciamentos e cercamentos. Reitera-se a importância de se destacar as narrativas de experiência, uma vez que “São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente [...] É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin, 1987, p. 198). Para o autor, “Uma das causas deste fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (Benjamin, 1987, p. 199). Nesse sentido, trabalhar com narrativas de experiência vem a ser deveras diferente do que simplesmente reforçar qualquer informação, uma vez que as narrativas tendem a ter um valor e um “peso” emocional muito maior. Para Benjamin (1987, p. 201), “Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes”.

A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e, com isso, o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (Benjamin, 1987, p. 201).

Nesse sentido, as narrativas trazem à tona a dimensão humana de um determinado acontecimento, permitindo que as emoções, reflexões e percepções daquele que narra sejam compartilhadas. Dessa forma, as narrativas tendem a ter um “valor” e um “peso” emocional maior, uma vez que conectam o leitor às experiências e realidades vivenciadas por aquelas que são entrevistadas. “Memórias carregam em si um simbolismo que transcende o verdadeiro ato de contá-las (Gobodo-Madzikizela, 1995, p.59



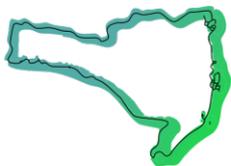
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



apud Errante, 2000, p. 155). Quanto às memórias e narrativas, “Narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho para si mesmos” (Errante, 2000, p. 142). Nesse sentido, cabe ressaltar que “Onde houver um partidário da escola pública, a luta pela liberdade de ensinar deve ser travada (Linares; Bezerra, 2019, p. 133). Assim, as histórias de vida das professoras oferecem uma perspectiva única sobre suas práticas, motivações, desafios, especialmente, o modo como o contexto histórico e social influenciou suas carreiras. Assim, há que se reiterar que ao adotar uma abordagem empática e sensível, o estudo revela a dimensão emocional e subjetiva da prática docente. As fontes serão selecionadas a partir do método bola de neve. Trata-se de “[...] uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência (Vinuto, 2014, p. 203). Assim, “[...] a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados” (Vinuto, 2014, p. 203). Nesse sentido, cabe “Ir a campo munido de teoria e hipóteses, mas aberto para questioná-las. É preciso imergir na realidade empírica na busca de informações previstas ou não previstas no roteiro inicial” (Minayo, 2012, p. 623). Assim, sabe-se que a busca da pesquisadora que vos escreve não é por uma resposta pronta, ou por um ponto final ao objeto de estudo, mas por uma indagação que faça criar, na mente do leitor, qualquer possibilidade de reflexão a respeito do tema pesquisado. Por assim ser, “Entre os pesquisadores educacionais, defende-se mais o uso de narrativas como uma estratégia de pesquisa do que o detalhamento da discussão de métodos particulares para o engajamento no trabalho narrativo” (Errante, 2000, p. 143). Quanto às narrativas, cabe recordar que “a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1987, p. 198). Então, a pesquisadora que vos escreve colocar-se-á na figura de narradora. Nesse sentido, “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (Benjamin, 1987, p. 201). Tal afirmativa vai de encontro à de Souza, Frantz, Silveira e Almeida (2020, p. 04), de que “as fontes orais são de especial interesse aos/às historiadores/as que se interessam pelo universo dos múltiplos significados, representações, crenças, valores e atitudes que permitem uma compreensão das diferentes experiências do mundo social”. A partir do exposto, então, a população de estudo objeto desta pesquisa vem a ser professoras do Ensino Básico que dão aula para os anos finais do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio, uma vez que as discussões sobre gênero tendem a estar mais acaloradas e serem melhor compreendidas nesta etapa do desenvolvimento dos estudantes. A partir das vivências de tais professoras, há que se chegar ao objetivo geral de estudo, já que “A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas” (Benjamin, 1987, p. 210). Assim, partiremos das narrativas/histórias de vida das professoras.

RESULTADOS.

Há que se falar dos resultados obtidos até o momento com a construção deste trabalho, cujo estado do conhecimento destacou que, embora a gama de produções acadêmicas que versam sobre BNCC e “ideologia de gênero” seja considerável, pouco se produziu e se debateu a respeito da narrativa de professoras que vivenciam, dia após dia, o cerceamento da liberdade no exercício de sua profissão. Foi possível compreender o modo como a crescente do discurso neoconservador no país vem chamando atenção dos pesquisadores, e o modo como este discurso contribui com o projeto de desmonte da educação brasileira, a partir do silenciamento de determinadas discussões ou do estreitamento dos debates sobre certas temáticas emergentes, a saber: gênero, violência doméstica, racismo, homofobia, transfobia, entre outros. Mesmo alguns temas antes obrigatórios nas cadeiras escolares, como história, filosofia e sociologia vem perdendo espaço para o retorno do que Paulo Freire chamou de educação



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



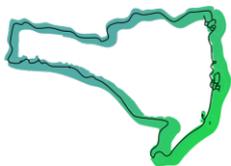
bancária²⁸, onde não se discutem temas de relevância social, e não se ensina aos estudantes a necessidade de se pensar criticamente a sociedade onde estão inseridos. Nesse sentido, agindo na educação, o resultado que o neoconservadorismo busca alcançar com tal precarização “[...] é o empobrecimento material e espiritual da juventude, que, uma vez profissionalizada, tem poucos recursos para realizar seus possíveis ideais, já fragilizados pelas condições objetivas da sociabilidade burguesa” (Barroco, 2011, p. 215). Nesse cenário, ao invés de serem estimulados a questionar, os jovens têm sido estimulados a “apontar o dedo” para qualquer tentativa de debate de temas que o façam conhecer diferentes realidades. Assim, tendo em vista as conclusões alcançadas com material encontrado e as perguntas que emergiram de tais conclusões, cabe à mim, como jornalista e pesquisadora em Educação, buscar compreender melhor o modo como se desdobra o discurso neoconservador, quais suas implicações para a educação, de que forma se desenrolam no contexto político e histórico atual os estereótipos de gênero e a como as mulheres compreendem o local onde estão inseridas. À partir do esvaziamento dos termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC e da força com que age o Movimento Escola Sem Partido em virtude do estrondoso crescimento do discurso neoconservador no Brasil nos últimos anos, surgiu a inquietação de compreender, considerando a destituição das discussões a respeito de gênero em sala de aula, em virtude da instauração da falácia da “ideologia de gênero”, como e se as discussões sobre gênero ainda ocorrem, mesmo em um cenário social tomado desinformação e por um pensamento reacionário que busca silenciar quaisquer discussões de cunho político ou sociológico. Há que se considerar que, por tratar-se de uma pesquisa ainda em andamento, não é possível, até o momento, mensurar quais resultados serão obtidos após a realização das entrevistas e a análise do conteúdo delas extraído.

Profissionalizada, tem poucos recursos para realizar seus possíveis ideais, já fragilizados pelas condições objetivas da sociabilidade burguesa” (Barroco, 2011, p. 215). Nesse cenário, ao invés de serem estimulados a questionar, os jovens têm sido estimulados a “apontar o dedo” para qualquer tentativa de debate de temas que o façam conhecer diferentes realidades. Assim, tendo em vista as conclusões alcançadas com material encontrado e as perguntas que emergiram de tais conclusões, cabe à mim, como jornalista e pesquisadora em Educação, buscar compreender melhor o modo como se desdobra o discurso neoconservador, quais suas implicações para a educação, de que forma se desenrolam no contexto político e histórico atual os estereótipos de gênero e a como as mulheres compreendem o local onde estão inseridas. A partir do esvaziamento dos termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC e da força com que age o Movimento Escola Sem Partido em virtude do estrondoso crescimento do discurso neoconservador no Brasil nos últimos anos, surgiu a inquietação de compreender, considerando a destituição das discussões a respeito de gênero em sala de aula, em virtude da instauração da falácia da “ideologia de gênero”, como e se as discussões sobre gênero ainda ocorrem, mesmo em um cenário social tomado desinformação e por um pensamento reacionário que busca silenciar quaisquer discussões de cunho político ou sociológico. Há que se considerar que, por tratar-se de uma pesquisa ainda em andamento, não é possível, até o momento, mensurar quais resultados serão obtidos após a realização das entrevistas e a análise do conteúdo delas extraído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Até o presente momento, dado o andamento do trabalho, não é possível estabelecer considerações finais.

²⁸ A educação bancária é uma abordagem de ensino que foi criticada por Paulo Freire por promover uma forma de aprendizado passivo e mecânico. De acordo com Freire, a educação bancária, também conhecida como educação depositária, trata o estudante como uma caixa vazia que deve ser preenchida pelo professor, ao invés de entender o estudante como um ser humano capaz de pensar por si mesmo e questionar o mundo a sua volta (Silva, 2023).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Parcialmente, de acordo com o aquilo que vem sendo desenvolvido, foi possível saber, considerando o estado da arte realizado, que há um número considerável de pesquisas documentais sobre a exclusão dos termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC, mas pouco se discute a respeito dos reflexos de tais exclusões na experiência docente. As narrativas, assim, possibilitam vislumbrar aspectos da subjetividade das professoras que participarão da pesquisa associados ao contexto de recuo de pluralismo democrático vivenciado no país nos últimos anos.

Referências:

ALBINO, Ângela Cristina Alves; ARAÚJO, Rute Pereira Alves. Ser ou não ser um currículo? Contestações em torno da definição (anti) democrática da base nacional comum curricular. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 41, p. 243-272, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1123>. Acesso em 03 mar. 2023.

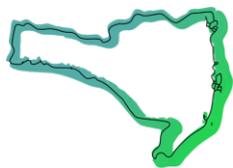
ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JUNG, Hildegard Susana. Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação?. *Educação UFSM*, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/26787/pdf>. Acesso em 25 mai. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v17i35.3052>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052>. Acesso em 03 mar. 2023.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 124, p. 623-636, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/Bfwfs35RRvrQbKwTX9DhnNc/?lang=pt>. Acesso em 14 ago. 2023.

BARROCO, Maria Lucia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. *Serviço Social & Sociedade*, p. 205-218, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/rTywnLhQhmCyXCtYCSQWN9n/?lang=pt&format=html>. Acesso em 14 ago. 2023.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e*



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano, v. 42, p. 55-72, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54649>. Acesso em 10 abr. 2023.

DE MENDONÇA, Amanda. “Professor doutrinador”, homeschooling e “ideologia de gênero”: a tríade que ameaça a educação brasileira. *Revista Escritas*, v. 12, n. 2, p. 33-51, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/9104/17651>. Acesso em 25 mai. 2023.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem?: Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da educação*, v. 4, n. 8, p. 141-174, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30143>. Acesso em 5 ago. 2023. FEDERICI, Silvia. *Mulheres e caça às bruxas*. Boitempo Editorial, 2019.

FREIRE, Priscila. Ideologia de gênero e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. *Ex aequo*, n. 37, p. 33-46, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c3cc/ecdd195192521d6cda98045a97c830ac6096.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária anti gênero. *Revista Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7427421>. Acesso em 20 jan. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (Ed.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Boitempo Editorial, 2019.

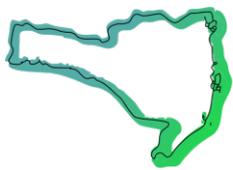
LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKys6XjMBJSrD6fwbJx/>. Acesso em 12 abr. 2023.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando (Ed.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Boitempo Editorial, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 507-524, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 2 ago. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 25 mai.2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt>. Acesso em 25 mai. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195624>. Acesso em 5 ago. 2023.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 09-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?lan>. Acesso em 10 jan. 2023.

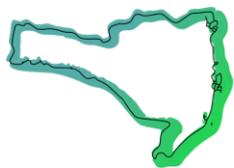
SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 868-892, 2019. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2023/05/conservadorismo-e-seus-impactos-no-curriculo-escolar.pdf>. Acesso em 8 mai. 2023.

SILVA, Roniel Sampaio. O que é educação bancária de Paulo Freire?. *Café com Sociologia*, 2023. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/educacao-bancaria-paulo-freire/>. Acesso em 20 ago. 2023.

SOUZA, Joice Nunes de; FRANTZ, Leonardo Muller; SILVEIRA, Éder da Silva; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Usos das fontes orais: inventariando ferramentas para o/a pesquisador/a iniciante. *Revista Jovens Pesquisadores*, v. 10, n. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/view/14892>. Acesso em 29 nov. 2022.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

AGRADECIMENTOS: Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Formação continuada e TDIC: Um incentivo às novas práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa

Danielle Constantino de Lima ¹

daniconsta@hotmail.com

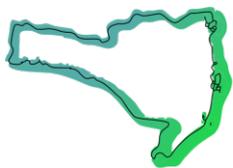
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

RESUMO. O presente estudo apresenta um recorte de dissertações e teses do Portal de Periódicos da Capes no período de 2009 a 2023, sobre temáticas envolvendo a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na formação de professores, enfatizando a lacuna entre a legislação educacional e a formação continuada dos docentes de língua portuguesa. O objetivo desta pesquisa visa compreender o que as pesquisas científicas revelam sobre a formação continuada de professores de língua portuguesa com ênfase nas TDIC e como isso pode influenciar a prática pedagógica. As TDIC estão impulsionando a inovação na educação, com a criação de novas abordagens e métodos de ensino. Nesse sentido, investigar como os professores de língua portuguesa dominam e compreendem as TDIC para incorporá-las em suas práticas de ensino torna-se relevante. A metodologia é de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico. A fonte de dados da pesquisa foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em que foram apresentados os principais achados dos estudos selecionados, destacando a dificuldade dos professores em aplicar práticas advindas da formação continuada devido a várias questões, desde estruturais até as de conectividade. As pesquisas dialogam sobre a visão legal, teórica, prática e os resultados das experiências de aplicação da formação continuada, promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa. Com a pesquisa foi possível perceber a necessidade da formação continuada e da integração das TDIC na educação, enfatizando a necessidade de mais pesquisas nessa área. Por fim, o estudo evidencia a relevância de repensar os processos de formação dos professores de língua portuguesa em relação às novas tecnologias, superando desafios estruturais e incentivando o uso adequado das TDIC na prática pedagógica, contribuindo para o aprimoramento das práticas de ensino da língua portuguesa e para a preparação dos alunos para um mundo digital em constante evolução.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Formação Continuada. Língua Portuguesa.

¹ Possui formação em Letras e também em Jornalismo. É especialista em Metodologia do Ensino Superior e em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. Mestrado em Letras. Bolsista Jornalista do Projeto Cidades Inteligentes no Instituto Federal de Rondônia -IFRO. Atualmente, é redatora oficial no gabinete da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Doutoranda do Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Linhas de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional. E-mail: daniconsta@hotmail.com.

ABSTRACT. This study presents an excerpt of dissertations and theses from the Portal de Periódicos da Capes in the period from 2009 to 2023, on themes involving the insertion of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in teacher education, emphasizing the gap between educational legislation and the continuing education of Portuguese language teachers. The objective of this research aims to understand what scientific research reveals about the continuing education of Portuguese language teachers with emphasis on TDIC and how this can influence pedagogical practice. TDIC are driving innovation in education, with the creation of new approaches and teaching methods. In this



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

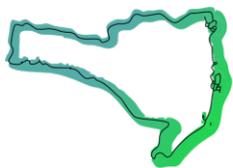


sense, investigating how Portuguese language teachers master and understand TDIC in order to incorporate them into their teaching practices becomes relevant. The methodology is of qualitative approach, with bibliographic survey. The source of research data was the Catalog of Theses and Dissertations of Capes, in which the main findings of the selected studies were presented, highlighting the difficulty of teachers in applying practices arising from continuing education due to various issues, from structural to connectivity. The research dialogues about the legal, theoretical, practical vision and the results of the experiences of application of continuing education, promoting reflection on the pedagogical practice of Portuguese language teachers. With the research it was possible to perceive the need for continuing education and the integration of TDIC in education, emphasizing the need for more research in this area. Finally, the study highlights the relevance of rethinking the training processes of Portuguese language teachers in relation to new technologies, overcoming structural challenges and encouraging the appropriate use of TDIC in pedagogical practice, contributing to the improvement of Portuguese language teaching practices and to the preparation of students for a digital world in constant evolution.

KEY WORDS: Digital Information and Communication Technologies. Continuing Education. Portuguese Language.

INTRODUÇÃO

A inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino, especificamente, na formação de professores, visando sua melhor utilização como ferramenta no contexto escolar, tornou-se imprescindível na contemporaneidade do mundo digital em que vivemos. Reflexões do uso consciente e crítico das suas possibilidades caracterizam-se como relevantes e como desafios para a Educação. A lacuna entre a legislação educacional e a formação continuada de professores para o alcance dos objetivos definidos na referida legislação, devido a dificuldades enfrentadas no que concerne à ausência de recursos tecnológicos, à conectividade nas escolas, a formação continuada específica por área de professores para uso da TDIC, junto à carência de mais pesquisas que ampliem a discussão sobre a formação continuada de professores e aprendizagem dos alunos em relação ao uso da TDIC, evidencia a necessidade de mais reflexões que possam subsidiar teoricamente a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa. Neste trabalho abordamos conceitos e teorias sobre formação continuada e uso das TDIC, compreendidas como condições favorecedoras do processo de letramento digital do profissional de língua portuguesa como forma de construção e promoção de mudanças na prática educativa. Buscamos com a presente investigação compreender o que as pesquisas científicas revelam sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa com ênfase no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o que as pesquisas trazem sobre as contribuições da formação continuada ofertadas especificamente na área de atuação. Partimos do pressuposto de que os estudos nessa perspectiva teórica permitem subsidiar o fazer docente, qualificando os processos de ensino e aprendizagem por meio das TDIC com formações continuadas de professores que preparem de fato, para que os profissionais reflitam, sejam autônomos, com a capacidade de adaptar didáticas em sala de aula, sendo importante entender o que tem sido feito nessa perspectiva. Sartori e Fávero (2020, p. 38), afirmam que: “a formação continuada é fundamental a todos os profissionais da educação ou áreas afins, implica ser entendida como processo permanente do vir a ser, ou seja, do ser e estar constantemente formando-se e reformando-se” Dessa forma, a formação continuada é imprescindível para que os profissionais aprimorem suas práticas, com novas metodologias, discutam as diretrizes da educação, contribuam com as discussões, melhorem sua prática pedagógica e, como consequência, colabore com o aprendizado dos alunos.



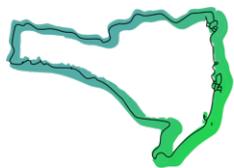
MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com base bibliográfica, haja vista a análise de dissertação e teses. Diante da necessidade de refletir sobre a formação continuada dos professores de língua portuguesa, em relação ao uso de novas tecnologias, foi realizado um mapeamento bibliográfico. No caso deste estudo, para aprofundar o contexto pesquisado de cunho bibliográfico, começamos identificando as bases de dados que englobassem trabalhos nacionais e internacionais, tais como: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Scielo e a Science Direct que são plataformas eletrônicas que agregam inúmeros trabalhos acadêmicos referendados pela comunidade científica mundial. Após as leituras, definiu-se aprofundar o trabalho e utilizar somente o Portal de Periódicos da Capes como instrumentos para coletas de dados e revisão da literatura. Os descritores utilizados para pesquisa no portal foram: “formação continuada”, “tecnologias digitais da informação e comunicação” e “língua portuguesa”. Definimos como especificidade da busca as dissertações e teses, contemplando um recorte temporal o período de 2009 a 2023, mais de dez anos de pesquisas. A princípio foram encontrados 20 estudos, no entanto após a leitura de seus resumos, notamos que apenas oito referiam-se a temática na abordagem pretendida, sendo eles de autoria de: Arbolea (2009); Amorim (2011); Morais (2018); Caten (2018); Godoy (2013); Correa (2016); Montes (2016) e Caiado (2011).

RESULTADOS.

Os resultados apresentados nos estudos elencados indicam a necessidade de repensar os processos de formação continuada não só com referência à TDIC, mas em geral, devido sinalização da dificuldade dos professores em aplicar as práticas advindas da formação continuada ofertada, por questões estruturais, físicas e de conectividade, ou seja, que envolvem outras vertentes, que vai desde políticas públicas a própria gestão escolar. As TDIC tornam-se ferramentas “cognitivas de mediação entre diferentes sujeitos que ocupam espaços reais e virtuais que vão além de uma abordagem comunicativa, pois trata-se de uma negociação de sentidos” (SANTAROSA, et al., 2010). As pesquisas dialogam sobre a temática, trazendo a visão legal do assunto na Educação, a teoria, a prática e os resultados satisfatórios e insatisfatórios de experiências de sua aplicação, promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida dentro das possibilidades do professor de língua portuguesa. Dentre os 8 (oito) estudos observados, destacou-se alguns autores recorrentes, que fazem parte da revisão bibliográfica como Coscarelli (2005), Rojo (2012), Lévy (1999), Moran (2013) e Nóvoa (2009). Esses teóricos embasaram a maioria das investigações científicas mencionadas.

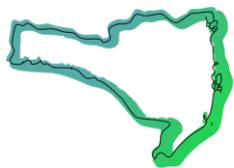
Notou-se que nas investigações científicas, encontradas no período de período de 2009 a 2023, valorizam a utilização das TDIC e destacam a relevância de que os educadores se tornem mediadores do processo de ensino orientado com uma abordagem cuidadosa e estratégica do uso das tecnologias. Encontrando-se mais de 40 mil documentos, para filtragem pensou-se na lógica do tema a ser pesquisado sob a perspectiva das Ciências Humanas e área do conhecimento Educação que descrevem, compreendem e aprofundam a complexidade do pensamento, o que se delimitou em teses e dissertações somente no Portal de Periódicos da Capes. Deste montante, foram feitas a leitura de títulos e palavras-chave e verificada preliminarmente se estes documentos se relacionavam com o tema principal da pesquisa, excluindo-se uma grande quantidade. Por uma questão de organização, elaborou-se uma planilha bibliográfica com os documentos selecionados nesta etapa, contendo informações fundamentais sobre os autores, títulos, objetivos do trabalho, instituições, ano de publicação, metodologias e resultados. Ao utilizar o descritor “Tecnologias digitais da informação e comunicação” na busca sem filtro, foram localizados 2631 trabalhos, no descritor “Formação continuada” foi encontrado um quantitativo maior de 21497 trabalhos realizados entre teses e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



dissertações e com o descritor “Língua Portuguesa” na busca foram localizados 18194 trabalhos envolvendo do tema. Na pesquisa realizada, ao refinar a busca com o filtro do período de 2009 a 2023, quanto à Tecnologias digitais da informação e comunicação, foram encontrados 2456 estudos, quanto à Formação Continuada foram localizadas 5578 pesquisas, já com referência à Língua Portuguesa, o total de 5670 trabalhos encontrados. Com o intuito de aprofundar e contextualizar o tema envolvido, foi utilizado como descritor “Tecnologias Digitais da informação e comunicação e Língua Portuguesa”, em que foram encontradas 102 pesquisas realizadas para tratar o assunto, já com a busca do descritor “Formação Continuada e Língua Portuguesa” mais trabalhos foram encontrados, com o total de 422 periódicos, quantitativos que foram reduzidos ao refinar, ainda mais a busca, ao filtrar para somente trabalhos da área de conhecimento Educação totalizando 21 trabalhos com o descritor “Tecnologias Digitais da informação e comunicação e Língua Portuguesa e ao inserir o descritor “Formação Continuada e Língua Portuguesa”, o total de 114 pesquisas foram encontradas abordando a temática. Todos os 138 trabalhos foram lidos com mais profundidade por partes ou completos. Destes, foram excluídos 118 por não estarem dentro dos critérios para esta revisão da literatura: ter como tema principal Formação continuada e TDIC com referência às novas práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa e estarem associadas ao estudo. Neste sentido, as opções teóricas apresentadas a seguir trazem o que se pode observar e compreender no tema proposto: como a Formação continuada e as TDIC são apresentadas de forma a se identificar a necessidade de avançar nas práticas utilizadas no ensino de língua portuguesa quanto ao letramento e aprofundamento do tema. Durante a análise das pesquisas foram observados o objetivo, a metodologia e as práticas pedagógicas adotadas nas respectivas pesquisas. Os autores apontam a necessidade de mais formações, visto que ainda acontece restrições em atender às necessidades formativas dos professores, principalmente, as específicas de sua disciplina de atuação, assim, pensa-se na formação articulada à prática de letramento, mesmo com os problemas infraestrutura, como falta de internet de qualidade, precariedade nos recursos tecnológicos destinados aos professores, dentre outros, como explica Catem (2018). Postula-se que a utilização de laboratórios de informática, por exemplo, “não se dá de forma concreta e que os professores ainda apresentam dificuldades para o uso das TDIC de forma adequada”, conforme Morais (2018). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, artigo 22, “a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2005, p.14). Morais (2018) aportando-se em Rojo (2009), em sua pesquisa explana que as novas práticas discursivas geradas pelas TDIC mudam a forma de leitura e escrita, “antes impressa, estática e linear, agora na tela, de forma alinear, dinâmica” (MORAIS, 2018, p.58), conforme cita Rojo (2009) “será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO,2009, p. 108). Diante disso, observa-se a necessidade de incluir as TDIC neste processo formativo. Aliás, o uso de recursos tecnológicos também está previsto nos documentos norteadores. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta como cultura digital a utilização de recursos tecnológicos, passando a contribuir nos processos sociais e culturais (BRASIL, 2017). A cultura digital na BNCC refere-se ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao uso responsável e crítico da tecnologia, bem como à compreensão de seu impacto nos processos sociais e culturais. Os teóricos que fundamentam o presente trabalho confirmam a lacuna identificada nos estudos encontrados. Rojo (2012) explana que houve mudanças nos textos contemporâneos, logo as competências/capacidades de leitura e elaboração textual necessárias para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Coscarelli e Ribeiro (2005), também chamam atenção para a questão do letramento, em seus estudos conceituam que “letramento” está centrado nos textos impressos; já a expressão “letramento digital” resulta dos debates em relação às práticas sociais de leitura, escrita e produção textual em ambientes digitais, facilitados pelo computador ou dispositivos móveis (celulares, tablets), em plataformas variadas como e-mails, redes sociais e transmitir informação em diversas ocasiões, com objetivos diversos, pessoais



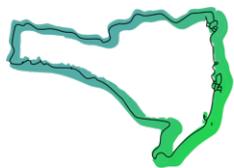
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ou profissionais. A BNCC aponta o letramento digital como forma de desenvolvimento de competência. Segundo Coscarelli (2015), cabe aos professores, em especial os que trabalham com as classes populares, gerar formas de inclusão digital e social para os alunos por meio dos computadores e internet. No entanto, não basta ensinar aos alunos das classes populares apenas a digitação; é necessário também que eles aprendam a ler e a escrever fazendo uso de aplicativos, hiperlinks, sites e blogs, entre outros recursos tecnológicos. A BNCC estabelece quais aprendizagens são essenciais para a aquisição dos alunos no decorrer da educação básica. Essas aprendizagens são relatadas em dez competências gerais que definem o cidadão que almeja formar, destacando que os alunos devem ser preparados não apenas para usar a tecnologia, mas também para entender como ela afeta suas vidas e o mundo ao seu redor. Nesse documento, competências são definidas como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas cotidianas no exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8). As competências gerais dois, quatro e cinco fazem referência às TICs, seu uso, criação, produção de conhecimentos e resolução de problemas que motivem o desempenho e autoria pessoal e coletiva dos alunos relacionadas no quadro abaixo (BNCC, 2018, p. 9). Diante disso, observamos que o próprio professor pode ter dificuldades ou não ter o letramento necessário para desempenhar seu trabalho conforme orienta a BNCC. Sendo assim, ao compreender que novas tecnologias requerem novos letramentos, nesse novo contexto, é necessário que o letramento digital faça parte também do letramento escolar, a fim de que possibilite ao aluno a produção de significado, por meio da preparação, formação do professor. Ao discutir o letramento na cibercultura, Soares (2002, p. 151) define o letramento digital como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem prática de leitura e escrita na tela”. O estudo de Amorim (2011) revelou que o “desafio é promover uma formação que ofereça elementos que o professor reconheça como necessários para educar a realidade contemporânea, marcada pela ampla disponibilidade de informações, que põem em discussão valores e práticas que ele consolidou ao longo de sua trajetória profissional”. Segundo Arbolea (2009) “A formação continuada de professores de Língua Portuguesa centrada na escola ficou confirmado que é capaz de possibilitar ao professor refletir sobre sua prática pela resolução de problemas, incentivando-o ao desenvolvimento pessoal e profissional”. De acordo com Moran (1999), os educadores tornam-se gestores dos processos de aprendizagem acolhedores e confiáveis, quando trabalham orientados pela pesquisa em sala de aula. O trabalho de Amorim (2011), traz reflexões sobre os prejuízos e benefícios das tecnologias, com base nos estudos de Moran, pontua que todas as tecnologias podem nos ajudar e ao mesmo tempo nos complicar. Conforme defende Moran (2013), pode ser algo que ajude a aprender e evoluir, bem como favorecem a dispersão com a diversidade de telas, aparelhos, redes. “Ajuda a comunicar-nos melhor, mas também a desfocar-nos, distrair-nos, tornar-nos dependentes. A educação é um processo rico e complexo de ajudar a aprender, a evoluir, a ser pessoas livres”. (MORAN, 2013, p. 3)

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A integração satisfatória das TICs na educação requer uma abordagem abrangente que envolve não apenas a disponibilidade de tecnologia, mas também a preparação e apoio contínuos aos professores, além de políticas educacionais eficazes que incentivem e sustentem essa transformação. Os resultados desta pesquisa apontam a carência ainda de pesquisas sobre a formação continuada do uso das TICs no ensino, especificamente no ensino de língua portuguesa, em relação aos processos de formação continuada que mobilizem constantes questionamentos da prática pedagógica dos professores considerando sua habilitação de formação. Nesse âmbito, uma proposta de estudo referente aos estudos já realizados quanto à temática que discuta não só a potencialidade das TICs no ensino, mas também que a contextualize na prática de docência de língua portuguesa, torna-se relevante, o que implica, necessariamente, em discutir a fragilidade do letramento digital desse docente considerando sua



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



especificidade, bem como a necessidade da quebra do tradicional, do pensar que professor de língua portuguesa só precisa usar o quadro e o livro didático, ignorando as possibilidades de abordagem dos conteúdos da área, utilizando as TDIC assertivamente, o que pode incluir o uso de aplicativos, recursos online, ferramentas de correção gramatical e outras tecnologias relevantes. Dessa forma, torna-se fundamental a discussão sobre o assunto e levantar pesquisas científicas que tragam essa compreensão sobre as novas tecnologias, da importância do incentivo ao seu uso por meio da formação continuada e da atividade docente de língua portuguesa enquanto práxis, constituída pela atividade teórica, prática, conhecimento dos objetos científicos, estabelecimento de objetivos, possibilidades de intervenção didática e ressignificação do ensino de língua portuguesa por meio da formação continuada. Pesquisas que tratam da formação continuada e a integração das novas tecnologias digitais na educação é justificável não apenas por seu potencial de melhorar a qualidade do ensino, mas também por sua capacidade de preparar os alunos para um mundo cada vez mais digital e oferecer experiências de aprendizado mais eficazes e envolventes contribuindo com o aprimoramento das práticas de ensino da língua portuguesa.

Referências.

AMORIM, Andrea Gabriela do Prado. **Tecnologias digitais em educação: Uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores.** Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2676106 . Acesso em 15 de maio de 2023.

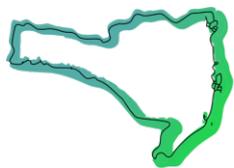
ARBOLEA, Tânia Aparecida. **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: em busca de subsídios para uma proposta de formação centrada na escola.** 2009. 139 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14618>. Acesso em 13 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 2 setembro 2023.

BRASIL. Senado Federal Secretaria Especial de Editoração de Publicações Subsecretaria de Edições Técnicas: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394.** – Brasília: 2005.

CAIADO. Varginha Ramos, Roberta. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.** 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: RI UFPE: Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3900>. Acesso em 29 de maio de 2023.

CATEN, Marizete Alves Neves Ten **Letramento digital na formação de professores de língua portuguesa** /Marizete Alves Neves Ten Caten – Cuiabá, MT 2018/ Departamento de Pós-Graduação. f.; cm. 150 p. Disponível em: https://www.ppgen.cba.ifmt.edu.br/media/filer_public/b1/8c/b18c16f0-fd07-4f3f-b63b-14e2437210a9/marizete2018letramento_digital_na_formacao_de_professores_x.pdf.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Acesso em 15 de maio de 2023.

CORREA, ANDERSON MARTINS. **Teoria da atividade. Formação continuada de professores. Tecnologias da Informação e Comunicação.** 04/11/2016 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3891156 . Acesso em 11 de maio de 2023.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, V. & RIBEIRO (Org.). 1.ed. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte-MG: CEALE/UFMG, 2005.248p

GODOY, Wilson Cabral de **Tecnologias nas aulas de língua portuguesa : refletindo sobre a educação continuada dos professores** / Wilson Cabral de Godoy. – Curitiba, 2013. 125 f. Disponível em: <https://portal.c3sl.ufpr.br/handle/1884/31416?show=full> . Acesso em 15 de maio de 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MONTES, Maria Suely de Souza. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de letramento digital de professores: uma proposta de intervenção.** Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2016. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5766>. Acesso em 29 de maio de 2023.

MORAIS, Suzanne Silva Rodrigues de. **Tecnologias (digitais) da informação e comunicação (TIC/TDIC) e o ensino de língua portuguesa na Rede Municipal de Divinópolis - MG** / Suzanne Silva Rodrigues de Moraes. - 2018. 134 f. Disponível em: repositório <https://www.cefetmg.br/> . Acesso em 15 de maio de 2023.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

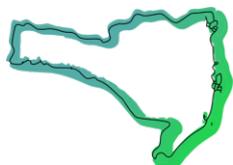
_____. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2012.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Lisboa, 2009. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 15 de maio de 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARTORI, Jerônimo & FÁVERO, Altair Alberto. **Formação continuada do coordenador pedagógico.** Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 34- 59, 2020.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002a. Disponível em: [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



APÊNDICES.

Quadro 1 - Resultados da busca com termos relacionados à pesquisa.

Filtros de pesquisa na base Capes	Palavras-chave				
	Tecnologias digitais da informação e comunicação	Formação continuada	Língua portuguesa	Tecnologias digitais da informação e comunicação and Língua portuguesa	Formação continuada and Língua portuguesa
Sem filtro	2631	21497	18194	102	503
Tipo: Dissertação	1317	12163	9233	49	291
Tipo: teses	436	4787	3599	14	100
Período: 2009 a 2023	2456	5578	5670	102	422
Área do conhecimento Educação	542	896	159	21	114

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 02. Distribuição de teses e dissertações encontradas na plataforma CAPES.

N.	ANO	NÍVEL	AUTOR (A)	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
1	2009	Tese	ARBOLEA, Tânia Aparecida	Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: em busca de subsídios para uma proposta de formação centrada na escola.	Formação continuada de professores, tecnologias digitais de informação e comunicação, educação básica.
2	2011	Tese	CAIADO. Varginha Ramos, Roberta.	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensinoaprendizagem de Língua Portuguesa.	Informática e educação; prática pedagógica; ensino de

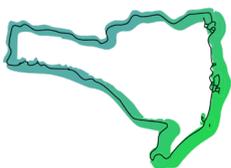


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



					língua portuguesa.
3	2013	Dissertação	GODOY, Wilson Cabral de	Tecnologias nas aulas de língua portuguesa : refletindo sobre a educação continuada dos professores	Formação continuada de professores. Tecnologias educacionais. Laboratório de informática. Educação básica/Ensino médio.
4	2016	Tese	CORREA, ANDERSON MARTINS.	Teoria da atividade. Formação continuada de professores. Tecnologias da Informação e Comunicação.	Educação, currículo de matemática, ensino médio integrado, educação profissional.
5	2016	Dissertação	MONTES, Maria Suely de Souza	O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de letramento digital de professores: uma proposta de intervenção	Educação digital Tecnologia digital Aprendizagem Letramento digital
6	2018	Dissertação	CATEN, Marizete Alves Neves	Letramento digital na formação de professores de língua portuguesa	Formação de Professores. Letramento Digital. Ensino. Tecnologias de Informação e Comunicação
7	2018	Tese	MORAIS, Suzanne Silva Rodrigues de	Tecnologias (digitais) da informação e comunicação (TIC/TDIC) e o ensino de língua portuguesa na Rede Municipal de Divinópolis - MG	TIC/TDIC; Ensino de Língua Portuguesa; Multiletramento
8	2018	Dissertação	AMORIM, Andrea Gabriela do Prado	Tecnologias digitais em educação: Uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores.	Formação continuada de professores, tecnologias digitais de informação e comunicação, educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Pensamento complexo: repensando o modelo educacional na contemporaneidade

Dieisy Ghizoni Santos¹

dieisy@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

Luiz Adroaldo Dutra Rodrigues²

luiz.rodrigues@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

Madalena Pereira da Silva³

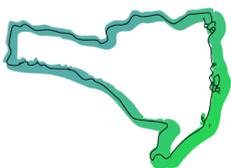
prof.madalena@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

RESUMO. A Educação no século XXI é marcada por mudanças rápidas e profundas, que exigem novas abordagens. Entende-se que o modelo educacional tradicional, baseado na transmissão de informações e conhecimentos fragmentados, não é mais capaz de atender às demandas da contemporaneidade. A educação precisa ser capaz de preparar os estudantes para lidarem com a complexidade do mundo atual, que é marcado por incertezas, contradições e interconexões. Nesse sentido, o pensamento complexo é uma abordagem que se mostra promissora para a reforma da educação e, baseado na ideia de que a realidade é complexa e interconectada, defende uma maneira holística e integrada de trabalhar a educação. Essa perspectiva implica em promover a reflexão crítica, o pensamento sistêmico e a capacidade de lidar com a ambiguidade. O presente artigo discute os desafios e as possibilidades do pensamento complexo, suas características e relevância, bem como os obstáculos para a sua implementação na educação e por fim, conclui com uma discussão sobre as possibilidades do pensamento complexo para a reforma da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Transformação da escola. Reforma do pensamento. Pensamento complexo.

ABSTRACT. Education in the 21st century is marked by rapid and profound changes that require new approaches. It is understood that the traditional educational model, based on the transmission of fragmented information and knowledge, is no longer capable of meeting the demands of contemporary times. Education needs to be able to prepare students to deal with the complexity of today's world, which is marked by uncertainties, contradictions and interconnections. In this sense, complex thinking is an approach that shows promise for education reform and, based on the idea that reality is complex and interconnected, advocates a holistic and integrated way of working in education. This perspective involves promoting critical reflection, systems thinking and the ability to deal with ambiguity. This article discusses the challenges and possibilities of complex thinking, its characteristics and relevance, as well as the obstacles to its implementation in education, and finally concludes with a discussion of the possibilities of complex thinking for educational reform.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



KEY WORDS: School transformation. Thought reform. Complex thinking.

INTRODUÇÃO

A educação no século XXI enfrenta desafios significativos devido às rápidas transformações tecnológicas e culturais na sociedade contemporânea. O modelo escolar tradicional já não se mostra capaz de atender às demandas sociais atuais, num mundo caracterizado por constantes mudanças, e cujos desafios e problemas exigem novas formas de pensamento e ação. Entende-se que o modelo educacional tradicional, portando, baseado em uma lógica fragmentada e linear de aprendizado, é incapaz de estimular e promover uma aprendizagem que seja significativa para os estudantes. Os modelos escolares, sobretudo aqueles pautados unicamente pela ênfase na transmissão de conhecimento de maneira fragmentada, na memorização e na avaliação baseada em notas, demonstra claramente suas limitações na preparação dos estudantes para um futuro cada vez mais desafiador. Assim, a educação deve ser capaz de preparar os estudantes para lidarem com a complexidade do mundo atual, marcado por incertezas, contradições e interconexões.

Assim, é necessário pensar numa reforma na educação a fim de superar os modelos tradicionais presentes em muitos sistemas educacionais em nosso país, e para isso, entende-se que o pensamento complexo de Edgar Morin, que defende uma abordagem holística, dialógica e recursiva, integrada à educação é uma alternativa que se mostra promissora.

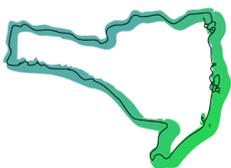
A escola é um espaço que está em constante transformação. Muitas mudanças a atingem de forma significativa e uma delas está relacionada às tecnologias que são impulsionadas pela revolução digital, que está remodelando os processos educativos e promovendo alterações importantes na didática educacional. O acesso que a internet proporciona aos estudantes, as informações super rápidas, a conectividade global e a crescente automação, ativam a abordagem educacional que vai além da mera acumulação de fatos e dados.

É crucial repensar a escola, dando prioridade às abordagens pedagógicas inovadoras; inter e transdisciplinares, cujas práticas colaborem para transformá-la em um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento integral dos estudantes e os prepare para os desafios do mundo contemporâneo.

Mas, como podemos almejar tal propósito? Como transformar a escola? Como inovar nas práticas pedagógicas? Na tentativa de buscar essas respostas, nos amparamos em Nóvoa e Morin.

Nóvoa (2002) enfatiza que a educação não se encaixa mais no formato escolar do passado; é preciso mudança e inovação. O autor destaca a necessidade de ter coragem para que a escola seja transformada - "a escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma." Ele também observa que a revolução digital está provocando mudanças profundas nos processos educativos.

Morin (2014) defende o pensamento complexo na educação como possibilidade de se educar para uma era planetária, com uma abordagem holística e integrada do conhecimento. Ele argumenta que a educação deve superar a fragmentação disciplinar e promover a transdisciplinaridade, permitindo que



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



os estudantes compreendam a realidade em sua totalidade. Essa abordagem está em consonância com a necessidade de repensar o modelo educacional para o século XXI, que exige uma abordagem mais abrangente e integrada para lidar com a complexidade dos desafios do mundo atual.

Para isso, a reforma do pensamento se faz necessária, pois não basta equipar a escola com recursos tecnológicos, reformar os projetos arquitetônicos, atualizar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), das escolas, se as práticas pedagógicas se fundamentam em abordagens fragmentadas em disciplinas, abordadas de maneira desatualizada e desconectadas da realidade dos estudantes.

Assim, neste estudo, será explorado como a reforma do pensamento é capaz de promover mudanças substanciais nas práticas pedagógicas e, por consequência, contribuir para as transformações profundas que a educação do século XXI exige.

MATERIAIS E MÉTODOS

O método da pesquisa está fundamentado no pensamento complexo de Morin (2014). A abordagem é qualitativa e o texto foi elaborado por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Para Medeiros (2012), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como aquela que produz achados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação. Sendo assim, a partir dessa modalidade de pesquisa é possível compreender sobre o universo simbólico e particular das experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos, ou ainda, compreender sobre o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, os fenômenos culturais e as interações entre as pessoas, seus grupos sociais e as instituições.

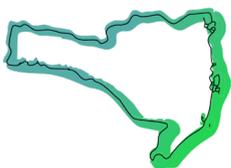
O texto emergiu a partir da pesquisa bibliográfica (Gil, 2008). Uma pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa que se baseia na análise e revisão da literatura existente, em vez de coletar dados empiricamente por meio de experimentos, entrevistas, observações ou outras técnicas de coleta de dados primárias. Para isso, a escrita se apropriou de livros, artigos científicos e materiais acadêmicos relacionados à temática da transformação do modelo educacional para o século XXI.

RESULTADOS

O modelo arquitetônico de escola no Brasil sofreu poucas alterações ao longo do tempo. Segue padrões que se assemelham em muitos aspectos de escolas de décadas atrás ou até mesmo do início do século XX. Nóvoa (2022), enfatiza a necessidade de repensar os espaços escolares na atualidade e destaca algumas características consolidadas do modelo escolar antigo: edifícios exclusivamente destinados às escolas, salas de aula padronizadas, turmas de estudantes sentados em carteiras em formato de fileiras, quadro branco ou verde a frente. As aulas seguem um modelo expositivo de acordo com o currículo organizado por disciplinas e, avaliação baseada em notas.

Como forma de superar esse modelo, Nóvoa (2022), propõe práticas pertinentes ao século XXI. Ele sugere momentos educativos tanto dentro como fora dos recintos escolares, diversidade de espaços de trabalho e estudos, agrupamentos flexíveis de estudantes que incluam a individualização e diferenciação dos percursos escolares, trabalho em conjunto com professores e estudantes e uma organização curricular que valoriza a interdisciplinaridade e a investigação.

Na obra "Cabeça bem feita", Morin (2014), enfatiza a necessidade do deslocamento de uma educação fundamentada na transmissão de informações e conhecimentos fragmentados para uma educação capaz



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



de desenvolver uma "mente bem formada" que consiga lidar com a complexidade e necessidades do mundo contemporâneo.

A ideia central da obra é a promoção de uma educação que integra e conecta diferentes áreas do conhecimento, que busca uma compreensão mais abrangente e contextualizada da realidade. Morin propõe a superação da compartimentalização disciplinar e o estabelecimento de uma abordagem inter/transdisciplinar.

Para Morin, uma "cabeça bem feita" implica em desenvolver a capacidade de pensar criticamente, questionar certezas, captar as limitações do conhecimento e promover a compreensão dos contextos e interconexões entre os diferentes aspectos da vida, para que o estudante consiga enfrentar os desafios do mundo contemporâneo a partir de uma perspectiva mais ampla, reflexiva e responsável. Isso pode ser possibilitado por meio do pensamento complexo, com destaque para algumas características que se entrelaçam (Morin, 2014), incluindo: a visão holística; o pensamento sistêmico; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e as incertezas.

A visão holística busca compreender os fenômenos em sua totalidade, ao reconhecer as múltiplas conexões reflexivas entre os elementos. Assim, é possível ir além da fragmentação disciplinar, ao buscar integrar diferentes perspectivas e disciplinas nas abordagens da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

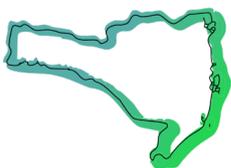
O pensamento sistêmico enfatiza a importância de compreender os fenômenos como sistemas, ao reconhecer como confortáveis as relações entre as partes e o todo. Portanto, destaca a noção de que os sistemas são caracterizados por propriedades emergentes e não podem ser completamente compreendidos apenas pela análise das partes que os compõem.

Na abordagem da interdisciplinaridade é preciso superar as fronteiras disciplinares e promover a religação, ao estabelecer diálogos e conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Os problemas e desafios do mundo contemporâneo são complexos e por meio de abordagens integradas e colaborativas, é possível ir além.

A abordagem da transdisciplinaridade, conforme Nicolescu (2018), é descrita como “[...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (p.53), é possível transpor as barreiras das disciplinas, ao partir do princípio que tudo pode ser tecido junto.

Moraes (2015) ajuda a pensar que além das disciplinas há o sujeito, e essas são imbricadas nas dimensões cognitivas, biológicas, psicológicas e sociais, bem como nas dimensões estéticas, culturais, espirituais, entre tantas outras. A autora enfatiza a relevância do autoconhecimento e das transformações interiores dos sujeitos, e o quanto o cuidado e a atenção contribuem para melhorar a autoestima e autoconfiança, essenciais para o desenvolvimento e a evolução da consciência dos sujeitos aprendentes (Moraes, 2015).

O pensamento complexo de Morin reconhece que a realidade é marcada pelas discussões, contradições e imprevisibilidades. Ele enfatiza a importância de aceitar e lidar com essas características, que visa a compreensão que não seja apenas simplificar a complexidade. Para o autor, “A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas [...]”, com proposição de estratégias para o enfrentamento “[...] dos imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo” (Morin, 2011, p. 16).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Morin apresenta os princípios da complexidade que pode ajudar a romper a questão fragmentada do ensino, por meio dos operadores de religação. Segundo Petraglia (2020), os três princípios da complexidade de Edgar Morin, são os chamados operadores cerebrais, ou seja, princípios hologramático, recursivo e dialógico.

[...] o dialógico que acolhe a contradição é aquilo que diz que há contradições que são insuperáveis, o conceito de dialogia, rediscute e complementa o conceito de dialética, que vem da formação marxista do Edgar Morin, a grosso modo dialética, tese, antíteses e síntese. Na síntese se coloca resolução do problema, e na dialógica vem o Morin dizer, que há contradições que não se resolvem. Elas são insuperáveis. O outro princípio da complexidade é o hologramático, a ideia do holograma, do caleidoscópio. Da parte que está no todo, e do todo que está na parte. Que acolhe a ideia também do Pascal que “é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, assim como é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo”. E o outro princípio é o recursivo, é a ideia do espiral, que uma ação gera uma causa, mas que gera uma outra ação, uma outra causa e, assim, sucessivamente. A ideia da interconectividade, da recursividade. (Petraglia, 2020, online).

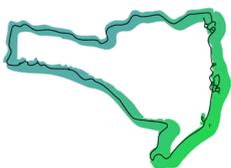
Esses princípios, pensados na ótica da educação, são fundamentais para pensar a educação contemporânea, a qual Morin (2002), adverte sobre a necessidade urgente de uma reforma do pensamento humano para que, como sociedade, seja possível responder com competência e habilidade aos desafios da globalidade, da complexidade da vida cotidiana. É necessário desenvolver competências para se enfrentar as incertezas presentes na realidade social, como também no processo de construção do conhecimento.

O princípio dialógico, ensina a reconhecer e aceitar a existência de contradições na realidade. As contradições são inseparáveis dessa realidade, e se faz necessário aprender a lidar com tais contradições de forma criativa. A dialogia ensina, também, a considerar diferentes perspectivas sobre um mesmo problema, e entende que é preciso ter uma visão mais completa e complexa da realidade, os conceitos de tese, antítese e síntese da abordagem marxista, em que a síntese buscava encontrar uma resposta, foram desmistificados quando Morin propôs o conceito dialógico considerando que algumas contradições não se resolvem, são insuperáveis.

Quanto aos professores, o princípio dialógico pode contribuir no sentido de promover discussões e debates em sala de aula, e incentivar os estudantes a refletirem sobre diferentes perspectivas e a confrontarem suas ideias. Isso pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de solução de problemas.

O princípio hologramático ensina a pensar a realidade de forma holística, ou seja, de forma global e integrada, em que a parte está no todo e o todo está nas partes. Pascal já dizia que “é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, assim como é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo” (Petraglia, 2020, online). Pensar esse princípio é bastante desafiador.

O princípio hologramático também pode ajudar a organizar o currículo de forma mais integrada, de modo que os estudantes possam compreender as relações entre diferentes disciplinas. Isso pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento holístico e da capacidade de aplicação do conhecimento em diferentes contextos (Petraglia, 2020).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O princípio recursivo, é a espiral, onde toda a causa gera um efeito, que gera outra causa e assim, sucessivamente os efeitos estão interligados. Esse princípio pensa a realidade de forma dinâmica e evolutiva e é capaz de promover uma reflexão sobre a própria prática pedagógica dos professores, de modo a identificar e corrigir possíveis erros ou lacunas, onde a autoavaliação pode ser considerada (Petraglia, 2020); assim como contribui para pensar o modelo escolar.

Para Nóvoa (2020, p.78), “O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma “crise”, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente” Nóvoa argumenta que não se trata apenas de uma "crise", como as que ocorreram nas últimas décadas. Em vez disso, ele acredita que estamos testemunhando o "fim da escola, tal como a conhecemos". Isso sugere que as instituições educacionais tradicionais, com suas estruturas, métodos de ensino e abordagens pedagógicas estabelecidas ao longo de décadas, não são mais adequadas para atender às demandas e desafios do mundo contemporâneo.

As instituições educacionais tradicionais, com suas estruturas, métodos de ensino e abordagens pedagógicas estabelecidas ao longo de décadas, não são mais adequadas para atender às demandas e desafios do mundo contemporâneo. Nesse contexto, é crucial repensar e transformar o sistema educacional para ensinar a condição humana, a identidade terrena, a ética do gênero humano e demais saberes da escola do presente (Morin, 2011) de forma que os estudantes possam enfrentar os desafios do século XXI.

A ESCOLA DO FUTURO, PRESENTE OU PASSADO?

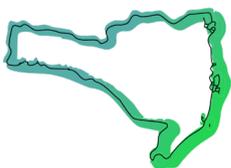
Nóvoa (2021, p.56) aborda alguns conceitos que debatem uma escola do futuro, pautado em dois temas centrais: “1º andamento, políticas educativas e organização da escola e o 2º andamento, os professores e a sua formação”.

As políticas educativas e a organização das escolas se dividem em dois momentos, primeiro as políticas públicas, que com a constituição de 1988 surge um marco importante para a educação brasileira, ela passa a ser “obrigatória em todo o país, e o Estado deve garantir que seja laica, universal e gratuita, como um direito de todo cidadão, de receber uma educação de qualidade” (Brasil, 1988).

Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são essenciais para cumprir a missão estabelecida pelos Estados. Estes Estados estabelecem um corpo profissional de educadores que é recrutado, treinado, remunerado e supervisionado pelas autoridades públicas.

Em termos de organização, a escola assume uma configuração que, em grande medida, persiste até os dias atuais:

- um edifício dedicado à educação, com a sala de aula como seu núcleo central;
- uma disposição espacial orgânica, na qual os estudantes se sentam em fileiras voltados para um ponto central, frequentemente simbolizado pelo quadro-negro;
- a formação de turmas de estudantes relativamente homogêneas em relação à idade e ao nível educacional, com base em avaliações regulares realizadas pelos professores;
- a organização dos estudos seguindo um currículo e programas de ensino que são ministrados regularmente em aulas de uma hora.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Essa configuração organizacional da escola, permanece substancialmente inalterada ao longo do tempo, representando um padrão que perdura até os dias de hoje. Entretanto, é importante destacar que, embora a estrutura física e a organização das salas de aula tenham se mantido relativamente consistentes, as práticas pedagógicas e a abordagem educacional têm evoluído ao longo dos anos.

Atualmente, existem diversas correntes pedagógicas que enfatizam a personalização do ensino, a aprendizagem ativa, o uso da tecnologia na educação e a diversificação dos métodos de avaliação, desafiando, assim, o modelo tradicional de ensino centrado no professor e nas lições expositivas.

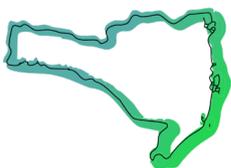
Além disso, o papel da escola na formação integral do estudante, também tem sido objeto de discussão e revisão em muitos países, à medida que se busca promover uma educação inclusiva que valorize a diversidade cultural e social, bem como o pensamento crítico.

A escola parece encontrar-se em um estado de desorientação, ao demonstrar dificuldades em se adaptar às demandas do século XXI. Há uma sensação de que ainda não conseguiu se inserir plenamente na era atual. Embora haja muitas promessas do passado que ainda não foram cumpridas, principalmente no que diz respeito ao compromisso de oferecer uma educação pública de qualidade para todos, a escola enfrenta, acima de tudo, um grande desafio ao planejar seu futuro, que já está acontecendo na vida das novas gerações.

O que fazer para ter uma escola de qualidade que atenda as demandas da sociedade contemporânea? Edgar Morin foi convidado pela UNESCO em 1999, a pensar a educação do novo milênio, e desenvolveu os "Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro" (Morin, 2011). Estes saberes visam fornecer uma base sólida para a educação que possa os desafios do mundo contemporâneo. São eles (Morin, 2011):

1. **As Cegueiras do Conhecimento:** reconhece as limitações do conhecimento humano e a necessidade de abordagens interdisciplinares que considerem a complexidade do mundo.
2. **Os Princípios do Conhecimento Pertinente:** destaca a importância de uma educação que seja relevante para a vida cotidiana e que promova a compreensão contextualizada do conhecimento.
3. **Ensinar a Condição Humana:** foca no ensino não apenas de informações, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais, éticas e emocionais para lidar com as incertezas e desafios da vida.
4. **A Identidade Terrena:** promove uma compreensão global e uma consciência de pertencimento à comunidade global, incentivando o respeito pela diversidade cultural e a responsabilidade planetária.
5. **A Ética do Gênero Humano:** aborda questões éticas e morais, incentivando a reflexão sobre valores e responsabilidades compartilhadas como membros da sociedade global.
6. **A Navegação dos Conhecimentos:** ensina habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e adaptação às mudanças, capacitando os alunos a navegar no vasto oceano de informações disponíveis.
7. **A Apreensão da Condição Planetária:** fomentar uma consciência ecológica e a compreensão das interações entre a humanidade e o meio ambiente, enfatizando a necessidade de sustentabilidade.

Os sete saberes de Morin fornecem uma estrutura para repensar a educação e preparar os estudantes para enfrentarem os desafios complexos do século XXI, promover uma compreensão mais profunda do mundo e sua participação nele.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

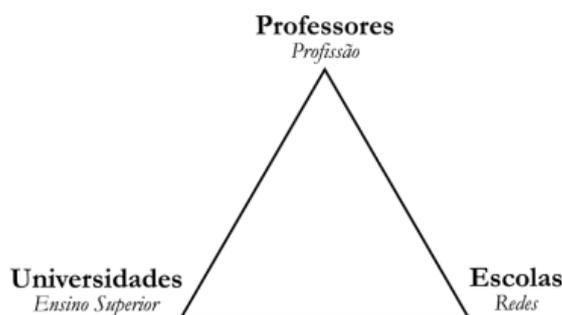


Nóvoa (2020) discute, em um segundo momento, os professores e sua formação, e defende que assim como a escola precisa passar por um processo de metamorfose, a Universidade também necessita se adequar a “um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento). A mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação” (Nóvoa, 2020, p.62).

Reconhecer que os ambientes atualmente presentes nas universidades, no contexto da formação inicial, e nas escolas, no âmbito da formação continuada, não são ideais para capacitar os professores para atuarem de forma eficaz na sociedade contemporânea. É essencial a reconstrução desses ambientes, manter sempre como princípio fundamental a premissa de que a formação deve ocorrer onde a prática profissional acontece.

Faz-se necessário compreender a importância de estabelecer uma interação efetiva entre três espaços fundamentais: o ambiente profissional, o ambiente acadêmico e o ambiente escolar. Nóvoa apresenta essa interação e demonstra o potencial transformador da formação docente (Figura 1).

Figura 1: Trílice de Nóvoa

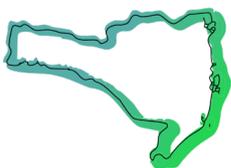


Fonte: Nóvoa (2020, p. 63).

A trílice apresentada pelo autor, demonstra a responsabilidade atribuída às universidades, no âmbito cultural, científico e intelectual, assim como uma proximidade com a pesquisa e o pensamento crítico. Por outro lado, às escolas é creditada a conexão com a prática, com as realidades concretas da profissão, a preparação para ser professores. Entretanto, essa prática pode se tornar rotineira, medíocre e desprovida de inovação, tornando-se insuficiente para formar os futuros profissionais.

Para superar essa oposição inútil e improdutiva, é necessário encontrar um terceiro elemento, a profissão em si, e reconhecer que é nesse contexto que reside o potencial formativo, desde que exista uma relação proveitosa entre os três vértices desse triângulo. É nessa interligação que a formação profissional ganha força, no sentido mais abrangente da palavra, ou seja, a formação direcionada para o exercício de uma profissão.

Dentre essas categorias o autor pontua sobre a formação inicial, indução profissional e a formação continuada.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Sobre a formação inicial, Nóvoa (2020, p.64), diz que “no decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina), que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária”, ao analisar a formação de professores formadores de infância como ele chama e os professores de ensino fundamental, é ainda mais indiferente.

A formação de professores do ensino médio, o interesse de universitários das áreas de letras e ciências, foi direcionado principalmente para garantir sua estabilidade profissional e recursos financeiros. Além disso, em muitos benefícios, as instituições de ensino superior no campo da educação priorizaram seus interesses científicos legítimos, por vezes deixando em segundo plano a formação de professores. Isso levou a uma dinâmica em que, paternalisticamente, alguns utilizaram os professores para fortalecer seu poder nas áreas de pós-graduação e pesquisa.

Nóvoa (2020), “estabelece a relação, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas.” (p.64)

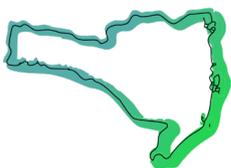
O processo de formação é crucial para o desenvolvimento de uma sociedade mais desenvolvida, crítica, precisa levar em consideração que “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2020, p.65), o autor chama esse campo de indução profissional que com a formação continuada fecha o ciclo de desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos a partir deste estudo reforçam a importância de repensar o modelo escolar para o século XXI. Para isso baseou-se na fundamentação que trata da reforma do pensamento, a partir da abordagem da complexidade proposta por Edgar Morin e da necessidade de repensar a escola do futuro, conforme defende Nóvoa.

O pensamento complexo de Morin busca compreender a complexidade do mundo e dos fenômenos que o constituem. Consiste em uma visão integrada e holística que supera as abordagens reducionistas e fragmentadas, reconhecendo as múltiplas relações entre os elementos e baseia-se em três pilares fundamentais, Moraes (2015): (i) a noção de que a realidade é composta por sistemas complexos, que são caracterizados por dinâmicas entre suas partes constituintes. Essas emoções podem gerar comportamentos imprevisíveis e emergentes. (ii) A compreensão de que a complexidade envolve a coexistência de elementos contraditórios e a necessidade de lidar com a emergência. Morin enfatiza a importância de aceitar as contradições, reconhecendo que o mundo é composto por paradoxos e ambiguidades. (iii) A busca pela transdisciplinaridade, ou seja, a superação das fronteiras disciplinares e a promoção do diálogo entre diferentes campos de conhecimento, é essência para a reforma do pensamento, as transformações da prática pedagógica e por consequência da escola, pois por meio da transdisciplinaridade é possível integrar diferentes perspectivas e abordagens para uma compreensão mais completa e contextualizada dos fenômenos e especialmente do ser humano (MORAES, 2015).

O texto também discute a necessidade de repensar o modelo arquitetônico e pedagógico das escolas (Nóvoa, 2020). O modelo arquitetônico tradicional, com salas de aula padronizadas e aulas expositivas, não é mais adequado para atender às demandas e desafios do mundo contemporâneo. O modelo



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



pedagógico tradicional, baseado na transmissão de informações e conhecimentos fragmentados, precisa ser repensado. É necessário promover uma educação que desenvolva a capacidade de pensar criticamente, questionar certezas, captar as limitações do conhecimento e promover a compreensão dos contextos e interconexões entre os diferentes aspectos da vida.

Essas são apenas algumas propostas, que precisam ser discutidas e implementadas de forma coletiva. É importante que todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, estudantes, pais, gestores e sociedade civil, se empenhem para construir uma educação mais justa e transformadora.

Nóvoa (2020), apresenta uma reflexão crítica sobre a escola do futuro e a formação de professores. O autor defende que a escola precisa passar por um processo de metamorfose para atender às demandas da sociedade contemporânea. Isso implica em repensar o modelo tradicional de ensino, centrado no professor e nas lições expositivas, e adotar uma abordagem mais ativa e participativa, que valorize a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Também defende que a formação de professores precisa ser repensada para preparar os profissionais para atuarem de forma eficaz na escola do futuro que é a atual. Isso implica em estabelecer uma interação efetiva entre três espaços fundamentais: o ambiente profissional, o ambiente acadêmico e o ambiente escolar.

A formação inicial deve ser centrada na prática profissional, com o envolvimento de professores experientes no processo de ensino e aprendizagem. A indução profissional deve proporcionar aos professores recém-formados o apoio necessário para se adaptarem à realidade da escola. E a formação continuada deve ser contínua e flexível, para atender às necessidades dos professores em diferentes momentos de sua carreira. As propostas de Nóvoa (2020), são desafiadoras, mas necessárias para construir uma escola do futuro que seja mais inclusiva, equitativa e eficaz.

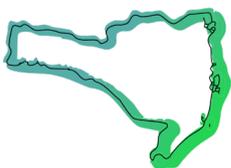
A formação de professores pode ser orientada pelos sete saberes necessários para a educação do futuro, propostos por Edgar Morin. Esses saberes visam desenvolver a capacidade de pensamento crítico, resolução de problemas e adaptação às mudanças, habilidades essenciais para os professores da contemporaneidade

Por fim, evidencia-se que o pensamento complexo propõe uma abordagem paradigmática que vai além da simplificação e da fragmentação, ao buscar apreender a complexidade da realidade em toda a sua riqueza e interconexões. Para enfrentar os desafios do século XXI, a escola precisa fornecer aos estudantes uma compreensão mais profunda dessa complexidade, capacitando-os a lidar com problemas complexos, incertos e transdisciplinares. A transformação da escola requer a adoção de abordagens pedagógicas que incentivam a reflexão crítica, o pensamento sistêmico e a capacidade de lidar com as discussões e as ambiguidades.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MEDEIROS Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Rev. Eletr. Enferm.** [Internet]. 30º de junho de 2012. Acesso em 10 nov. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/13628>

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas: Papirus, 2015

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 2. ed.rev. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

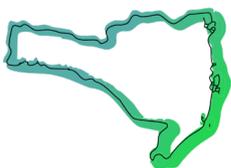
NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2018.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Editora -EGBA, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensadores Na Educação**: Edgar Morin. 2020. Instituto Claro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WXm029AiSqU>. Acesso em: 10 set. 2023.

AGRADECIMENTOS

Ao programa de bolsas universitárias do Estado de Santa Catarina, UNIEDU. À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina/Fapesc.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Implementação da Base Nacional Comum Curricular e a Formação Continuada de Professores

Dinael Marques da Silva¹

Dinaelmarques.silva@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Verônica Gesser²

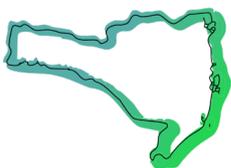
gesserv@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí - Univali

RESUMO. A pesquisa que está em desenvolvimento, propõe investigar como os docentes da rede municipal de ensino de Porto Velho-RO estão desenvolvendo suas atividades pedagógicas alinhadas a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, visando a aplicabilidade das diretrizes no planejamento docente. Os objetivos da pesquisa são, descrever a aplicação da BNCC na rede municipal, avaliar a Matriz Curricular em relação à BNCC e analisar as contribuições da BNCC para a formação continuada dos professores, e destaca a importância da Educação Básica nos primeiros anos de vida escolar e a necessidade de uma abordagem sensível e consciente por parte dos professores para garantir o desenvolvimento das competências gerais estabelecidas na BNCC. A pesquisa proposta visa analisar a eficiência da implementação da BNCC no contexto do município de Porto Velho, Rondônia. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa constituindo-se como um estudo analítico-exploratório. A análise de teses, dissertações e artigos para a realização do Estado do Conhecimento, delimitou-se o período de 2019 a 2023. Observou-se que não foram encontrados estudos que respondam com resultados efetivos da implementação e aplicação da BNCC, decorridos há mais de cinco anos e a relevância da pesquisa para o contexto acadêmico e docente, se faz necessária, pois, a pesquisa destaca a importância da BNCC e irá nos apresentar a análise de como essa política curricular está sendo implementada no município de Porto Velho.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Atividade Pedagógica. Professores. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT. The research that is under development proposes to investigate how teachers in the municipal education network of Porto Velho-RO are developing their pedagogical activities in line with the National Common Curricular Base - BNCC, aiming at the applicability of the guidelines in teaching planning. The objectives of the research are to describe the application of the BNCC in the municipal network, evaluate the Curricular Matrix in relation to the BNCC and analyze the contributions of the BNCC to the continued training of teachers, and highlights the importance of Basic Education in the first years of school life and the need for a sensitive and conscious approach on the part of teachers to ensure the development of the general skills established in the BNCC. The proposed research aims to analyze the efficiency of implementing the BNCC in the context of the municipality of Porto Velho, Rondônia. The methodology used was a qualitative approach, constituting an analytical-exploratory study. The analysis of theses, dissertations, and articles for the realization of the State of Knowledge was limited to the period from 2019 to 2023. It was observed that no studies were found that respond with effective results of the implementation and application of the BNCC, which took place more than



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



five years and the relevance of the research to the academic and teaching context is necessary, as the research highlights the importance of the BNCC and will present us with an analysis of how this curricular policy is being implemented in the municipality of Porto Velho.

KEYWORDS: BNCC. Pedagogical Activity. Teachers. Early Years of Elementary School.

INTRODUÇÃO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular - **BNCC** ocorre por meio de um processo, em que todas as escolas devem começar a aderir às orientações e recomendações propostas por essa Base Nacional, que em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

O primeiro passo é a reelaboração dos currículos escolares, para que estejam inseridas todas as aprendizagens previstas, a BNCC deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

O documento está estruturado em:

Textos introdutórios (geral, por etapa e por área);

Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;

Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;

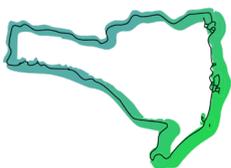
Direitos de Aprendizagem ou **Habilidades** relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio.

No processo de educação formal, a Educação Básica, realizada nos primeiros anos de vida escolar, é imprescindível uma postura docente sensível e consciente à importância dessa fase do crescimento, por meio de experiências significativas para que as crianças se afirmem e se signifiquem como sujeitos na sociedade (FARIA, 2012). Nesse sentido, é crucial que o Ensino Fundamental I tenha essa observância no tocante à continuidade desta postura.

A relevância do estudo considerando a importância da BNCC para a igualdade no sistema educacional e propõe utilizar a Matriz Curricular Municipal com embasamento no referencial teórico, com o objetivo de analisar se a proposta da BNCC tem alcançado seus objetivos e responder, se as formações continuadas se fazem necessárias para que os professores alcancem sucesso no processo da implementação da BNCC e assim contribuam para as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

A BNCC é composta por dez competências gerais. O primeiro passo é a reelaboração dos currículos escolares, para que estejam inseridas todas as aprendizagens previstas, a Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Nesse sentido, a pesquisa proposta visa analisar a eficiência da implementação da BNCC no contexto do município de Porto Velho, Rondônia.

Assim, como mostrou os estudos do Estado do Conhecimento, outras localidades do Brasil, enfrentam o desafio de alinharem suas práticas pedagógicas e currículos locais com os parâmetros nacionais definidos na BNCC. O estudo pretende compreender como as aprendizagens consideradas essenciais



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



pela BNCC estão sendo incorporadas no contexto curricular de Porto Velho, a fim de assegurar o desenvolvimento das competências gerais estabelecidas no documento nacional.

A pesquisa traz sua relevância em mostrar a realidade da rede de ensino municipal e assim contribuir para possíveis futuras formações continuadas, no sentido de apropriação desse conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, a partir da análise comparativa do alinhamento entre o estabelecido pela BNCC e a Matriz Curricular no contexto do município de Porto Velho e também adicionar a visão crítica dos estudos, assim como os textos discutidos no decorrer Mestrado em Educação. Como objetivos específicos, foram estabelecidos: a) descrever o processo de implantação da BNCC e as formações de professores da rede municipal para apropriação da BNCC e sua aplicação; b) analisar o currículo das escolas da rede municipal da capital, na perspectiva do alinhamento à BNCC e c) investigar dados da realidade da BNCC e as possíveis contribuições para a formação de professores da rede.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa constituindo-se como um estudo analítico-exploratório já que este informa ao pesquisador “a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto” (Santos, 2004, p 26). A busca de teses, dissertações e artigos é denominada estado do conhecimento, “[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155), a qual as pesquisas aconteceram no Banco de Teses e Dissertações do Portal Periódicos – CAPES, Banco de Dados de TESE e Dissertações – BDTD, site da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

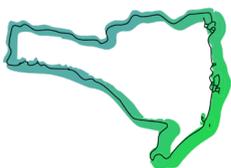
Para a realização do Estado do Conhecimento, delimitou-se o período de 2019 a 2023, para ajudar a identificar outras informações e outras fontes de pesquisa. Pretendendo manter e para englobar as demandas da pesquisa que é o alinhamento da BNCC ao currículo da rede municipal, para isso pretende-se alinhar os questionamentos aos professores no segundo bimestre do ano de 2024, ex.: quais são seus planejamentos nesse bimestre em... (especificar por componentes), ou cite os direcionamentos do Plano Anual escolar em Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, contemplando de 05 a 10 questões por disciplina, teremos como comparar com os descritores da BNCC).

Para coleta de dados utilizaremos além dos questionários, entrevistas, registro das observações dos planejamentos e registros fotográficos e em vídeo, documentação do histórico da BNCC e sua implementação, assim como outros documentos relevantes a referida pesquisa.

Para o levantamento do estado do conhecimento em torno deste objeto de pesquisa, foram utilizados os seguintes filtros: idioma português (Brasil), área de educação, e palavras-chave como: Base Nacional Comum Curricular, Anos Iniciais, Implementação, Formação Docente. Breves análises de alguns trabalhos foram selecionadas de acordo com a pesquisa feita através do estado do conhecimento. Dentre os trabalhos relevantes ao tema proposto, dos 1.153 trabalhos, entre dissertações e Teses, a maioria fala sobre implementação de componentes isoladamente e não da Matriz Curricular e na sua implementação alinhada a BNCC no geral.

Para alinhar ao tema pesquisado foi realizado um refinamento nas buscas de Teses e Dissertações a qual optou-se pelos seguintes descritores: Implementação da BNCC, Currículo e BNCC, BNCC e Currículos Municipais, Currículos Municipais Alinhados a BNCC, apresentados na Tabela 2.

Após a leitura dos resumos das teses e dissertações selecionadas a partir dos descritores citados anteriormente, destacamos 06 (seis) estudos para uma leitura e contribuição na pesquisa, conforme



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



síntese e um breve resumo dos trabalhos encontrados; Na Dissertação “A Política Curricular Da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Para Os Anos Iniciais Do Ensino Fundamental E A Semiformação”, a autora (FOGAÇA, 2021) investigou a semiformação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como pressuposto teórico a Teoria Crítica representada por Adorno, Horkheimer e Marcuse.

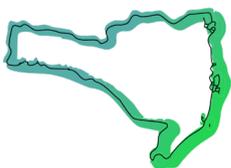
A semiformação é entendida por Adorno como a falsificação da formação, como seu colapso e como sua sucedânea. Pode ser definida também, como um processo de dominação cultural que reproduz no âmbito da cultura a mesma lógica fetichista da produção de mercadorias. Ela concilia coisas irreconciliáveis como cultura e entretenimento, rigor e profundidade, o contingencial e o volúvel no lugar da solidez inerente a historicidade característica da cultura. A semiformação anula a autocritica e a reflexão, os quais se constituem em componentes da formação, cujo conceito também é discutido, juntamente com o conceito de cultura e o de currículo. Para responder à problemática, a pesquisa elegeu como objetivo geral: investigar a semiformação na BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos consistiram em: discutir os antecedentes históricos, os aspectos conceituais, as resistências e os debates acadêmicos que permearam a elaboração e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais; refletir sobre a concepção de semiformação, formação, cultura e currículo, tendo como fundamento a Teoria Crítica; analisar a BNCC nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e o seu Guia de Implementação no âmbito de categorias eleitas com base na Teoria Crítica.

Os resultados da pesquisa revelam que a falsificação da formação na BNCC do Ensino Fundamental e no seu Guia de Implementação se expressa por meio da normatização, do nominalismo, da unificação, da hierarquização e do enfraquecimento da autonomia e do protagonismo docente. Os documentos também se constituem em instrumentos a serviço da promoção da indústria cultural, na medida em que incitam uma corrida das editoras e das empresas que elaboram materiais didáticos e softwares educativos.

Na Dissertação A Implementação Da BNCC Nas Escolas Da Rede Estadual Paulista Da Diretoria De Ensino De Santo Anastácio, a autora (COELHO, 2021), buscou compreender o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas da Rede Estadual Paulista da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio a partir das considerações dos gestores da secretaria, gestores escolares e professores. Para o alcance deste objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever o processo histórico de formulação do documento da Base Nacional Comum Curricular, com base em estudos bibliográficos e fontes documentais. 2) Analisar o conteúdo das orientações oficiais do Estado de São Paulo a respeito da BNCC, e 3) Investigar o processo de implementação da BNCC no âmbito da gestão e da docência, tomando como referência a experiência dos participantes no sistema educacional e nas unidades escolares da Diretoria de Santo Anastácio.

Com relação aos aspectos metodológicos, foi realizado um levantamento bibliográfico em bancos de teses e dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES e documental, em sítios eletrônicos oficiais mantidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Na fase da pesquisa empírica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 17 profissionais da educação.

A pesquisa demonstrou que gestores e professores apresentam falta de conhecimento sobre o processo de implementação da BNCC. A precariedade das informações é percebida tanto nos gestores quanto nos professores sendo, então, um dos principais elementos de dificuldade na implementação. A ínfima participação na elaboração do documento resultou numa participação superficial e pragmática. Neste cenário de descaracterização do trabalho dos participantes da pesquisa, observou-se que os gestores atribuíram a culpa aos professores diante das dificuldades encontradas no processo de implementação



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



sem, no entanto, reconhecerem que os professores não foram preparados para este trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa não apresentaram conhecimentos sobre as múltiplas determinações que envolvem os pressupostos do documento que, ao que parece, corrobora o sucateamento da educação pública e atende aos interesses privados.

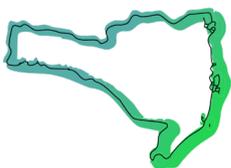
Na Dissertação A Reformulação Do Currículo Escolar No Estado Do Paraná A Partir Da BNCC: A Padronização De Aprendizagens E O Currículo Por Competências, a autora (BEDIN, 2021), buscou uma análise das políticas de currículo nacional e do estado do Paraná, construídas a partir da reforma curricular iniciada com a aprovação de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo foi compreender qual é o caminho traçado por essas reformas para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil e no Paraná, o estudo desses documentos foi realizado com base nos conceitos e procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD).

A conclusão desse trabalho é que essas políticas curriculares têm pouca ou nenhuma capacidade de contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Isso porque elas apostam em um modelo de currículo que não auxilia no enfrentamento das desigualdades de acesso ao conhecimento e na luta pela democratização do ensino e da escola pública. Além disso, essas políticas desmobilizam os professores ao imporem, sem debate, mudanças não só no currículo, mas também na gestão, na avaliação e na formação, as quais são e precisam ser reinterpretadas pelos sujeitos, a fim de que se tornem alvo de resistência e futura obsolescência. Por fim, constatou-se que tais políticas não representam instrumentos para mudanças qualitativas do processo de ensino e aprendizagem e são somente mais um instrumento para culpar professor e aluno pelo fracasso escolar.

Na Dissertação: As Diretrizes Curriculares Do Município De Andradina-SP E A Base Nacional Comum Curricular Na Percepção Dos (as) Profissionais Da Educação Infantil, a autora (SILVA, 2021), pretendeu a) Analisar as Diretrizes Curriculares propostas para a Educação Infantil no Município de Andradina e o Currículo Paulista – Educação Infantil, verificando continuidades e/ou rupturas com a BNCC aprovada em 2017 e as políticas curriculares nacionais desenvolvidas para essa etapa educacional nos anos 1990 e 2000; b) identificar e compreender a percepção dos educadores da educação infantil sobre a BNCC e as Diretrizes Curriculares propostas para a Educação Infantil no Município de Andradina- SP desenvolvidas a partir da BNCC; c) descrever as políticas de formação continuada no Município de Andradina/SP, para o desenvolvimento da BNCC e do currículo, analisando as possíveis influências das políticas educacionais propostas pela União.

Assim, os resultados apontaram que a formação continuada da rede municipal está voltada para a apropriação da BNCC, com forte influência de Organizações Não Governamentais (ONGs) financiadas por grupos privados, incluindo materiais prontos e formação de formadores locais para disseminar as competências e habilidades da BNCC. As Diretrizes Municipais, assim como o Currículo Paulista, foram elaboradas tendo como base os pressupostos da BNCC, inclusive o organizador curricular destes documentos segue a proposição da mesma, assim como a matriz de referência é centrada nas competências e nas habilidades. As Educadoras Infantis e as Coordenadoras Pedagógicas percebem a BNCC como proposição de um currículo comum para sanar as desigualdades educacionais do país, consideram que a mesma tem “força de lei” e precisa ser seguida em razão da sua cobrança nas avaliações externas. Concluiu-se que há pleno alinhamento das Diretrizes Curriculares Municipais com o Currículo Paulista e a BNCC, o que demonstra a ausência de autonomia local e ruptura com parcela das políticas educacionais desenvolvidas nos anos 2000.

Na Dissertação Adequação Do Currículo Em Movimento Do Distrito Federal Para Os Anos Iniciais Do Ensino Fundamental à Base Nacional Comum Curricular, a autora: (TAKEUTI, 2022), pretendeu compreender como se deu o processo de adequação da primeira edição do Currículo em Movimento do



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à BNCC, Os referenciais contribuíram para situar a análise da política curricular por meio do Ciclo de, especificamente no contexto de influência e no contexto de produção de texto.

A revisão da literatura, focada no contexto de influência, destacou que a política curricular não é neutra e que se estabelece por meio da constituição de discursos e de arenas de disputas. No que concerne à elaboração da BNCC, há grupos que a defendem como essencial para melhoria da qualidade da educação e para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, as críticas destacam que teria sido elaborada por meio de processos não democráticos, além de estar atribuindo à educação princípios tecnicistas e mercado lógicos. Nesse documento são explícitos os pressupostos teóricos do currículo, focados na educação integral, na pedagogia histórico-crítica e na pedagogia histórico-cultural.

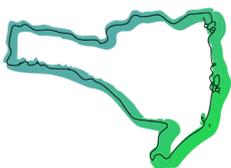
O estudo de campo, que se debruça no contexto da produção de texto, desvelou que os atores entrevistados constituíram diferentes relações de poder, algumas semelhantes às pautas identificadas no contexto de influência. Os grupos da esfera nacional e da unidade da federação participantes do processo de adequação desenvolveram diretrizes e estratégias visando que o texto curricular contemplasse seus pressupostos, alguns desses divergentes. A experiência analisada indica que a 2ª edição do Currículo em Movimento para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi constituída por meio de perdas e conquistas de espaços de resistências para preservação de elementos reconhecidos como constituintes da identidade da rede pública de ensino do Distrito Federal ou da política nacional para o desenvolvimento da BNCC, a análise aqui apresentada pode contribuir com as reflexões e práticas que envolvem o desenvolvimento das políticas curriculares.

Nesse Artigo: Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial De Professores: Padronizar Para Controlar? As autoras: Margareth FADANELLI. Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil e, SOUZA, Márcia de, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil, buscaram com esse artigo discutir a padronização da formação inicial dos professores, imposta pelo Parecer CNE/CP no 22/2019 e Resolução CNE/CP no 02/2019, como uma “grade” formativa que retira o sujeito e a subjetividade docente do centro do processo formativo, concentrando atenções na dimensão técnica da formação com competências e habilidades predefinidas e estabelecendo estandartes que poderão ser utilizados numa avaliação docente de larga escala em forma de auditoria.

Considerando essa intencionalidade formativa, delinea-se uma cultura de hetero gestão, constituída pela padronização, controle e avaliação (pautas da Nova Gestão Pública –NGE); campo fértil para a implantação da ideologia baseada no livre mercado competitivo que perpetua e intensifica a exploração do trabalhador. Nota-se nesse resultado uma severa crítica às Diretrizes Curriculares, a qual nos faz refletir.

RESULTADOS

A pesquisa iniciou através da busca de teses e dissertações para compreender o que já está sendo pesquisado, o resultado inicial a partir do Estado do Conhecimento, mostrou que os dados sobre a BNCC e formação continuada resultou em dez trabalhos encontrados, sendo que desses trabalhos, um em Educação física nos anos iniciais, um em Educação Física no Ensino Médio, dois em Tecnologias, um em Matemática, um Habilidades Sociais, um em Saúde e apenas dois trabalhos sobre formação de professores na educação básica. Percebe-se nas pesquisas analisadas do estado do conhecimento, que não há estudos que respondam com resultados efetivos da aplicação da BNCC e saber se a implementação e as diretrizes estão sendo aplicadas nos planos de aula, assim como também se as práticas docentes estão alinhadas ao documento nacional. Ao iniciar essa Pesquisa a hipótese se firmou em investigar, como se deu a implementação da BNCC no Município de Porto Velho-RO e observar as



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



dez competências do Ensino Fundamental I, e se, estão presentes nos Planos de Aula. Nas discussões sobre Políticas Públicas educacionais atuais, já se evidencia a necessidade de mais análises críticas no sistema educacional brasileiro, anteriores e posteriores BNCC e políticas de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa em andamento tem como objetivo descrever a aplicação da BNCC na rede pública municipal de Porto Velho (RO). De modo específico, vai descrever esse processo de implantação e as formações dos professores da SEMED-PVH, analisar o currículo das escolas que compõem essa rede para verificar se atendem em parte ou no todo, o estabelecido na BNCC. Além disso, identificar as contribuições para a formação de professores na esfera municipal, visando à reflexão, por meio desta pesquisa, sobre o processo de alinhamento da BNCC ao Referencial Curricular e sobre como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas nas condições reais de desenvolvimento desses processos.

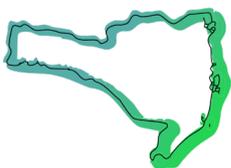
A temática da pesquisa é de grande relevância para o contexto acadêmico e docente. A BNCC aprovada em 2017 para os Anos Iniciais, completou cinco anos, e se faz necessário observar como as competências se fazem presentes nos planos de aula, as discussões sobre Políticas Públicas educacionais atuais estão pautadas nas metas que norteiam a BNCC. As Diretrizes Curriculares Nacionais definem currículo como sendo “o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2010).

Apesar de todos os dispositivos legais aqui mencionados, que nascem a partir de discussões amplas com toda a comunidade escolar, é comum a existência entre o que está estabelecido por esses dispositivos e as práticas pedagógicas, influenciando diretamente a efetivação dos direitos da criança na Educação Básica. Ao iniciar esse Projeto de Pesquisa a hipótese é de investigar como se deu a implementação da BNCC no Município de Porto Velho-RO e observar as dez competências do Ensino Fundamental I, estão presentes nos Planos de Aula, adentrando no Mestrado em Educação, nas discussões sobre Políticas Públicas educacionais atuais, já se evidencia a necessidade de mais análises críticas no sistema educacional brasileiro, anteriores e posteriores BNCC e políticas de avaliação.

Portanto, quando as formações continuadas acontecerem, seja para somar, seja para mudanças regionais dentro de um contexto pertencente, acolhedor e principalmente embasado no conceito de contextualização. Os estudos pesquisados; ou seja, as teses, as dissertações e os artigos encontrados por meio estado do conhecimento evidenciaram a falta de Formações Continuadas pelas redes públicas municipais e Formação de professores na educação básica na perspectiva da BNCC e desses estudos é notável a falta de dados sobre apropriação dos nossos Docentes. Este trabalho tem como premissa a ideia de que as competências gerais delineadas pela BNCC não são apenas metas educacionais, mas também direitos dos estudantes em sua jornada de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, analisar como essas competências estão sendo abordadas no contexto local proporciona uma visão crítica sobre a efetividade da implementação da BNCC em Porto Velho. A pesquisa se propõe a identificar os pontos de convergência e as eventuais lacunas entre o currículo local e a BNCC, considerando que a sinergia entre esses dois elementos é crucial para promover uma educação de qualidade e relevância para os alunos.

Referências

BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC: a padronização de aprendizagens e o currículo por competências.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2021.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394 de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf. Acesso em 10/03/2022.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Rosânia. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **BNCC e Educação Infantil: Quais as possibilidades?** Revista Retratos da Escola, 2016.

COELHO, Lurdinei de Souza Lines. **A implementação da BNCC nas escolas da rede Estadual Paulista da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio**. Universidade do Oeste Paulista -UNOESTE, 2021.

FADANELLI, Simionato e Marcia de Souza HOBOLD. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?** Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2021.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

FOGAÇA, Josele. **A política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a semiformação**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2021.

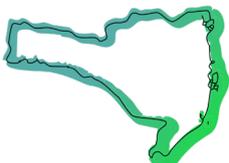
MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidade e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul-dez, 2014.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. Revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Aparecida Pereira Berti da. **As diretrizes curriculares do município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da educação infantil**. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –UFMS, 2021.

TAKEUTI, Adriana Mitiko do Nascimento. **Adequação do currículo em movimento do distrito federal para os anos iniciais do ensino fundamental à base nacional comum curricular**. Universidade de Brasília, Defesa 2021, Publicação 2022.

AGRADECIMENTOS: Cooperação Institucional (PCI) da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI; Faculdade Católica de Rondônia – FCR e Secretaria Municipal de Educação-SEMED Prefeitura de Porto Velho-RO



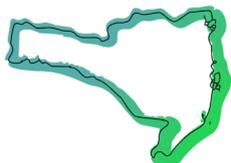
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



APÊNDICE A –Tabela 1 – Descritores utilizados nas buscas e demonstrativo dos trabalhos encontrados

Descritores	Dissertações	Teses	Trabalhos Encontrados
Implementação da BNCC	123	19	142
Currículo e BNCC	833	161	994
BNCC e Currículos Municipais	–	–	0
Currículos Municipais Alinhados a BNCC	02	-	02
BNCC e Porto Velho	-	-	0
BNCC e Porto Velho-RO	12	03	15
Total de Trabalhos	970	183	1.153

Fonte: Autoras, 2023



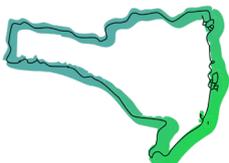
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



APÊNDICE B -Tabela 2 – Refinamento nas buscas e demonstrativo dos trabalhos encontrados

Descritores	Dissertações	Teses	Trabalhos Encontrados
Implementação da BNCC	10	03	13
Currículo e BNCC	02	01	03
BNCC e Currículos Municipais	02	-	02
Currículos Municipais Alinhados a BNCC	02	-	02
Total de Trabalhos	16	04	20

Fonte: Autoras, 2023



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Vínculo afetivo professor e aluno e seus desdobramentos para a aprendizagem no período transitório

Dirlei Salete do Amaral Brancher

dirleiamaral@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó -UNOCHAPECÓ

Márcia Luíza Pit Dal Magro

mapit@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó -UNOCHAPECÓ

RESUMO. Os alunos que chegam aos sextos anos oriundos da escola municipal na realidade que será estudada têm, na sua grande maioria, uma maior vulnerabilidade social e econômica. Estas situações exigem acolhimento diferenciado, com atividades integradoras, que motivem, despertem esses alunos para a aprendizagem, para a vida. Nesse sentido, compreender melhor esta realidade por meio da pesquisa, e atuar nesta escola como professora e gestora pode contribuir para qualificar as ações institucionais voltadas à constituição de relações de vínculos positivos que contribuam com a inclusão dessas crianças e seu processo de aprendizagem. A proposição proposta trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo e visa responder: como se constrói o vínculo afetivo na relação professor-aluno e quais seus desdobramentos para a aprendizagem, objetivando-se compreender como esse vínculo afetivo acontece na relação professor-aluno e quais os seus desdobramentos para a aprendizagem de estudantes do sexto ano do ensino fundamental que ingressam em uma nova escola.

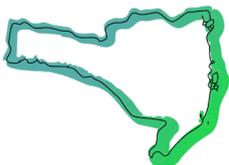
PALAVRAS-CHAVE: afetividade, vínculo, aprendizagem

ABSTRACT. The students who reach the sixth grade from the municipal school in the reality that will be studied have, for the most part, a greater social and economic vulnerability. These situations require a differentiated reception, with integrative activities that motivate and awaken these students to learning, to life. In this sense, better understanding this reality through research, and working in this school as a teacher and manager can contribute to qualifying institutional actions aimed at establishing positive bonding relationships that contribute to the inclusion of these children and their learning process. The proposed proposition is qualitative and field research and aims to answer: how the affective bond is built in the teacher-student relationship and what its consequences are for learning, aiming to understand how this affective bond happens in the teacher-student relationship and what its consequences are for the learning of students in the sixth year of elementary school who enter a new school.

KEY WORDS: affection, learning, bond

INTRODUÇÃO.

Para Zimmermann “[...] o ser humano se constitui sempre a partir de um outro” (2010, p. 22), portanto, as relações vinculares são fundamentais para o desenvolvimento humano. Remetendo-se ao campo da educação, estudos como de Carvalho, Rolón e Melo (2018) e Madruga (2020) apontam que vínculos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



afetivos positivos entre professor e aluno ajudam nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Sarmiento (2010, p. 14) também aponta que: [...] a sala de aula precisa ser espaço de formação, de harmonização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade, do desenvolvimento do ser humano.

Sarmiento (2010) aponta que o professor, ao estimular o aluno, tem por consequência, uma ajuda na aprendizagem deste, sendo que esse aluno, que já terá sentimentos de confiança e consideração por seu docente, terá mais pretensão de adquirir conhecimentos, acabando por transformar o espaço educacional um ambiente acolhedor e favorável à edificação do aprendizado (ZIMERMAN, 2010, p.23).

Assim, o vínculo positivo entre professor e aluno sugere uma situação favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento, assim como um vínculo negativo poderá interferir negativamente nestes.

É com base nas concepções de Henri Wallon que nortearmos esta pesquisa, cujo foco se encontra na afetividade entre professor e aluno, bem como nas suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem. Destacando a participação de professores e alunos do sexto ano da escola/turma em pesquisa, com o objetivo de unir elementos imprescindíveis à elaboração dos pressupostos, que venham contribuir para nossas reflexões e estudos sobre o vínculo afetivo professor-aluno e seus desdobramentos, assim como à aprendizagem no período transitório dos alunos em pesquisa.

Henri Wallon é um autor que contribui de forma importante para pensar a relação entre afetividade e aprendizagem por meio de sua teoria psicogenética. “A afetividade, para Wallon, é entendida como um conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingida e afeta o mundo que o rodeia” (DÉR, 2004, p.64). Suas teorias refletem sobre comportamento, desenvolvimento, das crianças, alunos, refletindo sobre o papel do professor não somente no aspecto cognitivo, mas na dimensão afetiva.

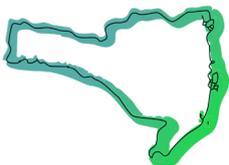
Segundo Henri Wallon (2012) o conjunto ou a dimensão afetividade, conforme postula a sua teoria de desenvolvimento, oferecem as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. Esses sinalizadores de como se é afetado são recursos de expressão, de comunicação, de sociabilidade, tanto para atrair como para repelir o outro.

A partir da teoria de Wallon, compreendemos que o trabalho do professor exige compreensão e envolvimento no ambiente escolar, e, pois, este é figura central no processo de construção de vínculos afetivos positivos com os alunos.

Como mestranda, busco pesquisar sobre a temática da afetividade e aprendizagem, destacando a importância dos professores oferecer em sala de aula e no ambiente escolar, mais do que conteúdos aos seus alunos, promovendo um clima educacional repleto de ações que motivem o aluno como sujeito ativo e atuante no processo de construção do conhecimento, mantendo uma boa relação afetiva.

MATERIAIS E MÉTODOS.

De caráter descritivo, exploratório, esta pesquisa será qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira, (2009) “a pesquisa qualitativa [...] não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. A pesquisa qualitativa usa



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



dados como palavras, frases, imagens, examina evidências com dados verbais e visuais, que poderão ser dados empíricos ou coletados de forma sistemática, e faz uso desses dados para entender, compreender o fenômeno”

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Esta pesquisa fará o movimento de estudos das relações e fenômenos com vistas a contribuição social dos resultados construídos no ambiente escolar, com os professores e alunos, com os quais iremos intervir, descrevendo fenômenos relativos ao público envolvido.

Segundo Minayo (2012) precisamos conhecer os termos estruturantes da pesquisa qualitativa, definição do objeto formando pergunta, delineando estratégias de campo, dirigindo-se informalmente ao espaço, ambiente da pesquisa, indo ao campo munido de teoria e hipóteses, organizando o material secundário e empírico.

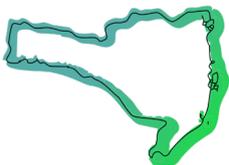
A pesquisa será de campo, pretendendo buscar as informações empíricas diretamente com a população pesquisada. Entende-se “[...] por Campo, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2001, p.201).

O pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas, procurando nos aproximar cada vez mais dos envolvidos nesse processo, para obter maior número de informações.

[...] o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referências teóricas e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo de recolhê-los. [...] o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como seus interlocutores e observados interferem dinamicamente no conhecimento da realidade (MINAYO, 2001, p.203).

A pesquisa de campo leva em consideração o referencial teórico, valorizando as preocupações científicas dos pesquisadores, selecionando fatos que são observados, coletados e compreendidos, interferindo socialmente no conhecimento da realidade.

A pesquisa acontecerá numa escola pública estadual localizada no município de Caxambu do Sul, estado de Santa Catarina, junto a uma turma do sexto ano do ensino fundamental. Nessa escola estudam 354 alunos, em dois níveis de ensino: ensino fundamental anos finais e ensino médio. A instituição funciona nos três turnos, atendendo 29 alunos especiais, na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O município de Caxambu do Sul, segundo o último o IBGE (2021), conta com 4.252 mil habitantes, com o IDH, Índice de Desenvolvimento Humano baixo. O mesmo tem como base a agricultura, avicultura, empresas de laticínios e confecção de roupas, sendo que as famílias dos alunos trabalham no carregamento de aviários, são diaristas nas propriedades rurais e trabalham nas empresas locais. Destaca-se ainda que vários pais dos familiares dos alunos dessa escola não têm trabalho fixo, sendo beneficiários de programas sociais dos governos federal, estadual e municipal (bolsa família, vale gás, bolsa estudante), e cestas básicas fornecidas pela Secretaria Social do município, o que indica vulnerabilidade social.

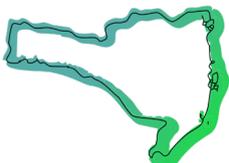
A escola está localizada na área urbana e atende alunos da cidade e do interior. O quadro de funcionários da escola é composto pela equipe gestora: direção e dois assessores, uma orientadora Educacional, uma assistente técnica pedagógica, sete professores efetivos e trinta e um ACTS (professores contratados temporariamente).

Participarão do estudo cinco professores que atuam na turma do sexto ano do ensino fundamental e cinco alunos que estudam nesta. Os critérios de inclusão dos professores serão: atuar na escola desde o início do ano letivo de 2023; aceitar participar do estudo. Os critérios de exclusão serão: estarem afastados do trabalho no período do estudo; terem ingressado na escola depois do início do ano letivo de 2023, ou se recusarem a participar do mesmo. Já os critérios de inclusão dos alunos serão: estarem regularmente matriculados no sexto ano do ensino fundamental; assentirem a participação no estudo; que seus pais ou responsáveis consentam na participação dos mesmos no estudo. Os critérios de exclusão dos alunos serão: estarem afastados da escola na ocasião da pesquisa; não assentirem participar do estudo; não terem o consentimento dos pais ou responsáveis para participação no estudo. Para a produção das materialidades empíricas serão utilizados como instrumentos e técnicas de pesquisa observações participantes registradas em diário de campo, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e pesquisa documental. As observações participantes acontecerão em momentos diversos do cotidiano escolar como a chegada dos alunos à escola, o recreio, momentos da sala de aula etc. Essas observações serão registradas em diário de campo em que será realizada a descrição das situações observadas e das percepções da pesquisadora.

Segundo Minayo (2001), as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas fechadas e abertas. O entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada, permitindo que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas estruturadas, mas ainda forneçam uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas não estruturadas. Serão entrevistados cinco professores que dão aula para o sexto ano do ensino fundamental, de acordo com roteiro específico. Estes serão convidados a participarem do estudo pela pesquisadora, que irá abordá-los na ocasião do intervalo das aulas na escola.

As rodas de conversa serão realizadas com cinco alunos da turma do sexto ano do ensino fundamental em três encontros, que serão orientados por roteiro específico. Os mesmos serão escolhidos por meio de sorteio, sendo que se o aluno sorteado não assentir ou não tiver a autorização dos pais ou responsáveis para a participação, será sorteado um novo nome, e assim sucessivamente, até chegar ao número previsto de participantes. As rodas de conversa com as crianças serão planejadas de forma a considerar a idade dos alunos e a inclusão de aspectos lúdicos que possam facilitar o diálogo. As entrevistas e rodas de conversa serão gravadas em gravador digital e posteriormente transcritas.

A pesquisa documental acontecerá nas atividades avaliativas da turma, realizadas pelos professores, e registro de notas dos alunos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A análise das informações será realizada por meio da análise temática de conteúdo proposta por Minayo. Esta inclui um conjunto de fases que devem ser seguidas, para que o pesquisador tenha sucesso e as informações, registros, possam ser bem aproveitados futuramente nos escritos da dissertação. Segundo Gomes e Minayo (2001, p.76):

A análise temática compreende três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise é a fase em que o investigador: [...] organiza o material a ser analisado. Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias.

De acordo com Minayo (2001, p.76): “[...] a fase de exploração é a aplicação do que foi definido na pré-análise e pode exigir uma leitura mais atenta, portanto esta fase pode ser mais demorada”. Essa fase é considerada mais longa, será realizada com bastante atenção, uma vez que serão analisados todos os aspectos dos dados coletados, sendo necessário realizarmos várias vezes a leitura de um mesmo material.

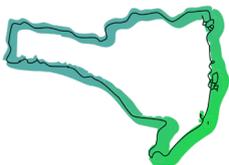
Em seguida, temos a fase da interpretação dos dados produzidos, que vem na tentativa de desvendar o conteúdo que está sendo estudado. Categorizando os dados coletados a partir das entrevistas realizadas e realizada a análise de forma mais atenta, considerando todos os aspectos é na fase da interpretação que iremos esclarecer de forma bastante apurada o conteúdo objeto de pesquisa. Após a última etapa da análise temática, vamos nos debruçar sobre as características próprias do fenômeno que estamos pesquisando, desvelado pela opinião(olhar) dos professores e alunos envolvidos na pesquisa sobre o vínculo professor - aluno e seus dobramentos para a aprendizagem no período transitório, dados importantes para a nossa dissertação.

A pesquisa seguirá os preceitos éticos previstos nas resoluções 466/2012 e 510/2016 do CONEP, e iniciará após aprovação do estudo pelo CEP/Conep da Unochapecó. Os professores participantes do estudo deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – maiores de idade e o Termo de Consentimento para Uso de Voz. Os pais ou responsáveis das crianças participantes deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e/ou responsáveis e o Termo de Consentimento para Uso de Voz para menores de idade. As crianças participantes do estudo deverão assinar o Termo de Assentimento para menores de idade (ANEXO V). Também a/o responsável pela escola deverá assinar o Termo de Consentimento para uso de Dados em Arquivos. Segue ainda assinada a Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O VÍNCULO

Foi realizado levantamento das produções acadêmicas relacionadas ao tema desta pesquisa, a fim de observar a quantidade e o direcionamento adotado pelos estudos. Foram pesquisados artigos, teses e dissertações publicados nos quatro últimos anos nas seguintes bases de dados: BNTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Portal periódicos da Capes, Scielo e Revista Pedagógica. As palavras chaves utilizadas foram “afetividade” AND “ensino e aprendizagem” OR “ensino-aprendizagem” AND escola. Essa pesquisa foi realizada nos meses de outubro a janeiro (2022 e 2023).

A pesquisa nas bases foi um dos suportes que tive para refletir sobre a quantidade de trabalhos encontrados sobre a temática pesquisada/estudada e a real relevância em seguir em frente, na continuidade da pesquisa conforme tema a ser explorado.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Após concluir a pesquisa nas bases de dados, percebe-se o pequeno número de teses, artigos ou dissertações encontradas relacionados ao meu objeto de pesquisa, formalizando a relevância do meu tema a ser pesquisado. A partir desse momento importante de pesquisa/reflexão, pretendo com minha pesquisa, estudar sobre o vínculo professor aluno no processo de ensino-aprendizagem na percepção dos professores e alunos.

Afetividade e aprendizagem na perspectiva de Henri Wallon

Henri Wallon (1879-1962) foi um pensador que dedicou grande parte de sua vida a estudar o desenvolvimento infantil e a relação entre a afetividade e o processo de aprendizagem, trazendo contribuições importantes para pensar a interação entre professor e aluno no contexto escolar. Para Wallon, o processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido como unidade para a qual a relação interpessoal entre o professor e o aluno é um fator determinante (MAHONEY, ALMEIDA, 2005).

Apesar de Piaget e Vygotsky terem, em seus estudos, dado importância ao papel da afetividade no processo de aprendizagem, foi Wallon que trabalhou mais profundamente esta questão, colocando que a vida psíquica evolui a partir de três dimensões: motora, afetiva e psíquica, que coexistem, atuam e se desenvolvem de forma integrada e, mesmo que em determinado momento uma dimensão pareça dominar, essa dominância se alterna e as conquistas ocorridas em uma são incorporadas às outras.

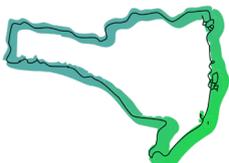
Wallon, a partir da sua psicologia genética, esperava que seus estudos fossem aproveitados pela pedagogia como fonte de pesquisas para a educação. Também era esperado que eles gerassem princípios que orientassem o desempenho do professor como criador de condições promotoras do desenvolvimento de seus alunos (MAHONEY, 2004, p.21).

Wallon indica que a teoria psicológica acrescenta dados, informações importantes para o desempenho do professor, sem ter um caráter normativo. O professor precisa ter conhecimentos teóricos sobre cada estágio do desenvolvimento e como este influencia o comportamento da criança e sua forma de interação com o mundo. O autor apresenta cinco estágios do desenvolvimento onde ocorre a alternância entre aspectos afetivos e cognitivos.

O primeiro estágio seria o impulsivo-emocional (0 a 1 ano). Nesse estágio o bebê tem uma relação forte com a mãe, onde o tônus e a emoção estão intimamente ligados, possibilitando a comunicação entre os dois por meio de diálogo tônico.

O recurso de aprendizagem nesse momento é a fusão com outros. O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contactos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao seu cuidador, que segura, carrega, que embale. Através dessa fusão, a criança participa intensamente do ambiente e, apesar de percepções, sensação nebulosa, pouco clara, vai se familiarizando e apreendendo esse mundo, portanto, iniciando um processo de diferenciação (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p. 22).

O segundo estágio é o sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), no qual a criança começa a caminhar e falar, fazendo a exploração espacial, ambiente, conhecendo a realidade. Neste é importante que o professor ofereça uma diversidade de experiências que facilitem a diferenciação da criança em relação aos objetos. Nessa fase exige do professor oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos as crianças, alunos, possam participar igualmente, respondendo as insistentes indagações que o aluno faz, na busca de conhecer o mundo exterior, auxiliando-o para a sua diferenciação em relação aos objetos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



No terceiro estágio denominado personalismo (3 a 6 anos), predomina a diferenciação entre o eu e o outro, em que a criança se descobre diferente do adulto e das outras crianças, e aprende principalmente pela oposição ao outro. Neste estágio “[...] o tipo de afetividade que facilita essas aprendizagens comporta oportunidades variadas de convivência com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação, lembrando que são recursos de desenvolvimento” (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p. 23)

O professor precisa nessa fase oportunizar a criança, atividades diferentes e possibilidades de escolha das atividades que mais a atraiam, motivando-a para o processo ensino aprendizagem. Nesse estágio do personalismo a direção é para si mesma, a criança aprende pela oposição ao outro, pela descoberta do que a distingue do outro. Por isso a importância do professor, para trabalhar a afetividade, facilitar, oportunizar a convivência com crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação. Muitas vezes não querem, não gostam, mas isso faz parte desse estágio de desenvolvimento da criança.

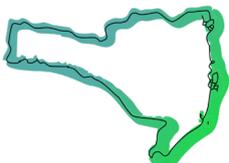
O quarto estágio é o categorial (6 a 11 anos), caracterizado por uma diferenciação maior entre o eu e o outro do estágio anterior, pela objetividade, com escolhas mais definidas, com processo de socialização mais avançado. Este permite condições mais estáveis para a exploração mental do mundo físico, “[...] mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial” (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p. 24).

Nesse estágio que é o início do período escolar, o aluno começa a descobrir diferenças e semelhanças entre objetos, imagens e ideias, predominando a razão. E essa predominância da razão vai se expressar em representações claras, precisas, que ao longo do tempo se transformarão em conceitos e princípios. O professor nesse estágio precisa levar em consideração o que o aluno já sabe, considerando-o como integrante do processo de ensino e aprendizagem. As atividades diferenciadas, com apropriação de certos conteúdos, as formas de avaliação, podem ajudar o aluno revelar sentimentos e valores, favorecendo a descoberta do mundo.

O quinto estágio (11 anos em diante) é marcado pela exploração de si na busca de uma identidade autônoma. Nesta fase o adolescente precisa se autoafirmar e ao mesmo tempo se integrar aos grupos, sendo fundamental o apoio nos pares.

No quinto estágio, que abrange a puberdade e a adolescência, que vai dos 11 anos em diante, aparece a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamentos, para isso, o adolescente se submete e se apoia em seus pares, contrapondo-se a valores tais como interpretados pelos adultos com quem convive. O domínio de categorias cognitivas de maior nível de abstração, nas quais a dimensão temporal toma relevo, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência (Mahoney, 2005).

Essa é a fase, idade dos alunos da turma que eu desenvolverei o projeto. Essa idade exige dos professores desenvolvimento de atividades que venham a contribuir para o processo de busca de sua identidade autônoma, esclarecendo dúvidas, respondendo questionamentos desses adolescentes. Eles se apoiam nos professores para esclarecer, orientá-los e isso conforme trabalhado, faz com que o aluno tenha confiança e respeito pelo professor. E para interferir, agir nesses momentos os professores precisam escutá-los com atenção e respeito, criando laços de afeto e consideração.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Como afirma Galvão (1995, p. 45), “[...] cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da alternância funcional”.

Segundo a teoria de Wallon, a afetividade está presente em todos os estágios do desenvolvimento humano. Pois, essa interação é importante no processo de formação da criança, jovem, como ser social, cultural, inserido no meio em que vive.

Segundo Wallon (1995), afetividade, termo que deriva da palavra afeto, pode ser definida como tudo aquilo que nos afeta direta ou indiretamente. Ou seja, trata-se um conjunto de fenômenos psíquicos que é experimentado e vivenciado na forma de emoções e de sentimentos. A afetividade tem papel crucial no processo de aprendizagem, falar da afetividade e aprendizagem é referir-se à essência da vida humana, que por sua natureza social está presente em todas as áreas da vida, influenciando profundamente o crescimento cognitivo.

No ambiente escolar, a afetividade é vivenciada através das emoções, sentimentos interpessoais entre professor e aluno, fazendo um movimento muito mais intenso, onde o aluno aprende cognitivamente e se desenvolve humana e socialmente.

Afetividade, ao contrário do que pensa o senso comum, não é simplesmente o mesmo que amor, carinho, dizer sempre SIM, ou seja, sentimento apenas positivo, mas, segundo Wallon. O termo se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A Afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento (SALLA, 2011, p.1).

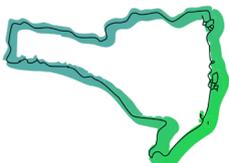
Ter afeto pelo aluno não é dizer sempre sim para ele, sentimento positivo. O professor também pode dizer não, conforme a necessidade sendo que esses momentos e atitudes firmes ajudarão no processo de desenvolvimento cognitivo, social e humano do educando. Da mesma forma que na sala de aula, na sociedade nem sempre eles terão o sim.

Percebe-se que Henri Wallon concebe a dimensão afetiva como conceito fundamental da sua teoria psicogenética da aprendizagem.

“[...] as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum, costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos, todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações” (GALVÃO, 1999, p. 38).

Entende-se que para Wallon, é relevante que a escola ofereça formação integral, ou seja, intelectual, afetiva e social, e que dentro da sala de aula não deve se considerar apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações. Para Bezerra (2006), as ideias de Wallon têm como base os quatro elementos que se comunicam o tempo todo – afetividade, movimento, capacidade cognitiva e formação da personalidade – e que estão íntima e indissociavelmente relacionados entre si.

A teoria de Wallon contribuiu para a compreensão do papel da afetividade na formação do professor, no momento em que o profissional vivencia os seus sentimentos ao longo de sua trajetória profissional. Como esse contato impacta em suas práticas docentes e nos processos formativos pelos quais é responsável (PLACCO, 2014, p.12).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Wallon com suas teorias vem a contribuir, para nós compreendermos como o professor, ator principal no cenário em sala de aula, com suas vivências da formação, trajetória profissional, através da dimensão afetiva, tem importante relevância para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A perspectiva abrangente pela qual Wallon se propõe a estudar as crianças, alunos em desenvolvimento traz significativas contribuições para o modo de olhar e compreender suas condutas no contexto escolar. A dimensão afetiva conforme a teoria de desenvolvimento de Wallon (1995) oferecem as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão, mas podendo atrair ou repelir o outro.

Assim, o tratamento, acolhimento do professor em relação ao aluno, terá repercussões positivas ou negativas para o processo de ensino-aprendizagem. Se o aluno for bem acolhido pelo professor, com regras, ordem, mas, com carinho, será motivado a participar das atividades em sala de aula. Caso contrário, se o professor receber essa criança, aluno sem empatia e hospitalidade, isso repercutirá de maneira negativa.

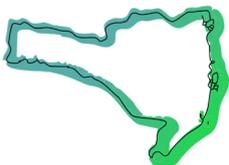
Entende-se que para Wallon, é relevante que a escola ofereça formação integral, ou seja, intelectual, afetiva e social, e que dentro da sala de aula não deve se considerar apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações. Para Bezerra (2006), as ideias de Wallon têm como base os quatro elementos que se comunicam o tempo todo – afetividade, movimento, capacidade cognitiva e formação da personalidade – e que estão íntima e indissociavelmente relacionados entre si.

A escola precisa oferecer a formação integral dos alunos. Não podemos somente pensar, limitar a atuar na esfera cognitiva, em que aluno saiba ler, escrever, construa conhecimento científico, mas, pensar essa criança, jovem como um todo, trabalhando suas emoções, sentimentos, sensações. E ao nos referirmos a formação integral, estamos falando de formação intelectual, afetiva e social. “A escola é considerada um dos meios em que os indivíduos circulam e se relacionam [...] a escola possibilita interações sociais que desenvolvem a competência dos alunos como indivíduos e como grupo para atuar na sociedade” (ALMEIDA, 2012, p.16).

O aluno, quando sair da escola precisa ter os conhecimentos científicos necessários, estando preparado para a vida em sociedade. Alguns irão prestar as provas do ENEM, farão vestibular, cursarão uma faculdade, outros terão que contribuir com seu trabalho para o sustento, despesas das famílias, são obrigados a entrar no mercado de trabalho precocemente. Por isso, dá importância da escola na formação integral dos alunos, preparando-os com atividades desafiadoras, com conhecimentos digitais, desenvolvendo a criatividade, criticidade, auto-estima. Desenvolvendo o processo de humanização com esses educandos, para que sejam humanos, sensíveis, tendo empatia, apresentando condições de atuar na sociedade com respeito e responsabilidade, respeitando as leis, regras, lutando por seus direitos e por vida digna.

[...] dentro da teoria Walloniana, o papel ativo do professor na constituição da pessoa do aluno dentro das dimensões motora, afetiva e cognitiva. O professor deve ter como base fundamental a premissa de que o aluno conquiste, no plano afetivo, um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa (ALMEIDA, 2004, p.126).

Na teoria Walloniana a defesa quanto ao papel do professor na formação do aluno como pessoa humana, nas dimensões motora, afetiva e cognitiva é evidenciada. O professor precisa ativamente motivar o aluno, acolhendo-o com empatia e hospitalidade, conquistando, ganhando a confiança de aluno. Fazendo com que o mesmo se sinta bem nesse ambiente, sala de aula, gostando do professor, das aulas, sendo



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



participativo e aprendendo com interesse e dedicação. Durante décadas professores atuaram em salas de aulas sem talvez se atentarem para os aspectos afetivos. Mas, a partir de estudos entendemos que trabalhando o afeto entre professor e aluno, é possível ver que a afetividade contribuiu favoravelmente no processo de ensino - aprendizagem dos alunos.

A teoria walloniana traz grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos. A noção de domínios funcionais "entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre é, portanto, da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa" (Wallon, 1995, p. 117).

Isso tudo serve de construto teórico que ajuda na compreensão dos processos de desenvolvimento e é posto como indicador na condução dos processos de ensino-aprendizagem.

Mahoney (2005) argumenta que o processo de ensino-aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor em oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, facilitando, assim, para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos.

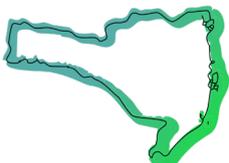
Cabe ao professor oferecer diversidades de situações para seus alunos, espaços, atividades diferenciadas, dando oportunidade para que todos participem sem discriminação, conhecendo o mundo exterior, diferenciando sua relação com os objetos. Para que uma nova e autônoma personalidade se forme, é necessária, portanto, a alternância entre momentos de ênfase no exterior, na experimentação, nos vínculos com outras pessoas, e momentos de maior interiorização para que o aluno elabore, incorporando os processos de constituição de si mesmo.

Dessa forma, é necessário que os professores, além de ensinar os conteúdos voltados para a base, também possam auxiliar na construção pessoal de cada aluno, dando-lhes apoio, conversando, estabelecendo regras e guiando-os. Compartilhamos a fala de Mahoney (2005) na afirmação de que educar exige, então, o conhecimento da criança concreta, nas suas condições de existência, da natureza das relações que ela estabelece no seu meio, da influência dos diversos grupos aos quais ela tem acesso.

Para ele, a construção do conhecimento e a perfeita relação entre ensino e aprendizagem dependem também do afetivo. Não se aprende se a estrutura emocional da criança não está bem equacionada. A emoção é a forma que a criança encontra para exteriorizar os desejos, vontades e sua relação com o mundo (Nascimento, 2011, p.34).

Entende-se que, para Wallon, é relevante que a escola ofereça formação integral, ou seja, intelectual, afetiva e social, e que dentro da sala de aula não deve estar apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações. Para Bezerra (2006), as ideias de Wallon têm como base os quatro elementos que se comunicam o tempo todo – afetividade, movimento, capacidade cognitiva e formação da personalidade – e que estão íntima e indissociavelmente relacionados entre si.

Durante todo esse processo se percebeu que a discussão sobre o papel da afetividade na educação vem de muito longe, todavia, é necessário que se compreenda que não se pode trabalhar com afetividade (emoção) e intelecto (razão) separadamente, uma vez que ambas caminham juntas.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A partir do momento que o professor reconhece a importância das relações entre os aspectos afetivos e cognitivos com seus alunos, se colocando próximo, auxiliando, os acolhendo, despertará o desejo do aluno em aprender, fortalecendo a sua autoestima. Os alunos valorizarão essa proximidade, constituindo assim a forma de interação afetiva com os professores, fortalecendo os laços afetivos, fortalecendo o processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

RESULTADOS. Pesquisa em andamento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos que chegam em nossa escola no sexto ano, vindos da escola municipal, estão em fase de adaptação e isso exige da equipe diretiva, pedagógica da escola e professores que promovam ações, projetos de acolhimento e orientações necessárias para que esses educandos não sejam prejudicados, tanto na questão pedagógica, como também emocional.

Pesquisar sobre o vínculo afetivo professor e aluno e seus desdobramentos para a aprendizagem no período transitório é de muita relevância, pois o vínculo afetivo entre professor e aluno, é essencial ao processo de ensino aprendizagem, pois é a partir da confiança estabelecida entre docentes e discentes, que a escola e, o aluno terão resultados educacionais proveitosos, e alunos mais humanos e sensíveis, que farão a diferença da sociedade em que fazem parte.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho, MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**, São Paulo: Loyola, 2014.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

BEZERRA, Ricardo José Lima. **Afetividade como condição para a aprendizagem**: Henry Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. Revista Didática Sistemática. UFRS, 2006.

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

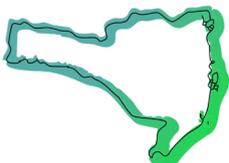
DANTAS, Heloysa et al. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DÉR, L. C. S. **A constituição da pessoa: dimensão afetiva**. In Mahoney, A. A. e ALMEIDA, L. R. (Orgs.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar em Revista, nº 36, p. 21-38, 2010.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1999, 1995.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T.S. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. 2005.

MAHONEY, Abigail Alvarenga & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Revista da Psicologia da Educação, nº 20 – 2005. Acessado em 16.06.2023.

MINAYO, MCS, **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NASCIMENTO, José Romero Nobre de Carvalho. **Henri Wallon: um pouco de filosofia da educação**. Escola Erasmo Braga, 2011.

SALLA, Fernanda. O Conceito de afetividade de Henry Wallon. novaescola@fvc.org.br. Outubro 2011. novaescola@fvc.org.br

SARMENTO, Nara Regina Goulart. **Afetividade e aprendizagem**. 2010. 34 f. Trabalho de conclusão de Curso (TCC)-Pedagogia/Licenciatura. Faculdade de educação da universidade federal do rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71877/000880292.pdf?sequene=1>. Acesso em: 20 nov.2022.

APRENDIZAGEM. Artigo. REI REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU. Vol.9. Nº 20. Julho-Dezembro 2014. Semestral. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai-

TRIVINÔS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

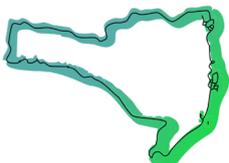
ZIMERMAN, David. **Os quatro vínculos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

AGRADECIMENTOS: Agradeço a UNOCHAPECÓ pela concessão de bolsa parcial de estudos. Ao programa PPGE da Unochapecó e a professora orientadora.

APÊNDICES.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES:

- 1) Há quanto tempo você é professor?
- 2) Qual sua área de formação?
- 3) Que disciplina ministra para o sexto ano?
- 4) Há quanto tempo atua nesta escola?
- 5) Como são os alunos que chegam da escola municipal (5º ano) e vem estudar no sexto ano nesta escola do ponto de vista do comportamento, desempenho escolar, realidade social, etc?
- 6) Você acha que este processo de transição de escola produz algum impacto nestes alunos? Se sim, quais?
- 7) Como você avalia o acolhimento deles na nova escola?
- 8) Você enfrenta alguma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem destes alunos? Se sim, que e como você lida com ela?



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



- 9) Para você, qual a importância do vínculo entre professor e aluno para o processo de ensino-aprendizagem?
- 10) Que estratégias você utiliza para fazer vínculo com os alunos? E como estes respondem a estas estratégias?
- 11) Como você vê a participação das famílias desta turma no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
- 12) Há outras atividades, metodologias que poderiam ser desenvolvidas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem destes alunos? Quais?
- 13) Como você avalia o desenvolvimento (afetivo, cognitivo, a interação grupal) da turma 62 do início do ano até o momento?
- 14) Você gostaria de comentar mais alguma coisa que julgue importante sobre o tema?

ROTEIRO PARA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA COM ALUNOS:

Neste primeiro encontro será inicialmente explicada a pesquisa e pedido que as crianças atribuam um nome fictício de sua preferência para serem identificadas na dissertação.

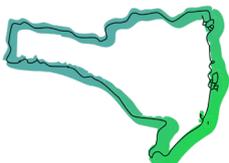
- 1) Quantos anos vocês têm?
- 2) Me conte como foi seu primeiro dia, semana de aula nessa escola nova?
- 3) Como você se sente nessa escola nova?

ROTEIRO PARA SEGUNDA RODA DE CONVERSA

- 1) O que vocês mais gostam de fazer na escola? Por quê?
- 2) E tem alguma coisa que vocês não gostam de fazer na escola? Por quê?
- 3) Tem alguma atividade que vocês faziam em sua outra escola, que vocês gostavam, e que não fazem nesta escola nova?
- 4) Vocês participam, se envolvem com os demais alunos da escola no recreio, ou em atividades, como jogos, apresentações na escola? E como é para vocês participarem destas atividades?

ROTEIRO PARA TERCEIRA RODA DE CONVERSA

- 1) Qual é o professor mais querido, legal de sua turma? Por quê?
- 2) Qual a disciplina que vocês mais participam/gostam? Por quê?
- 3) Tem alguma disciplina que vocês não gostam? Por quê?
- 4) Vocês têm alguma dificuldade para fazer as atividades que professores pedem? Se tem qual é?
- 5) Vocês conseguem se organizar com vários cadernos e mais disciplinas nesta escola nova?
- 6) Vocês gostariam de falar mais alguma coisa sobre esta nova escola?



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O uso das Metodologias Ativas no Ensino Superior

Gissele Prette¹

gissele@unifebe.edu.br

Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE

Edson Junior Candatten²

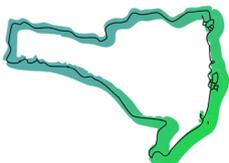
ecandatten@furb.br

Universidade Regional de Blumenau – FURB

RESUMO. O objetivo proposto neste artigo é identificar o processo de ensino-aprendizagem de acadêmicos do Ensino Superior por meio do uso de metodologias ativas. Para tanto, foi selecionada uma turma do curso de Administração, do componente curricular de Negociação de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária, onde foi desenvolvida uma atividade em três etapas, fazendo uso das seguintes metodologias ativas: Sala de Aula Invertida e *Role-Play*. Para responder ao objetivo foi realizada uma pesquisa qualitativa com enfoque descritivo e uma análise interpretativista, abordando conceitos de metodologias ativas, seus benefícios no processo de ensino-aprendizagem, bem como os desafios dos docentes para aplicarem novas práticas pedagógicas que auxiliem no processo de construção do conhecimento dos alunos. As metodologias ativas são estratégias aplicadas nos processos de ensino-aprendizagem, que colocam o aprendiz como centro do processo educacional, oportunizando a formação de um aluno reflexivo, criativo, autônomo e protagonista de sua aprendizagem. O resultado obtido foi muito significativo tanto para a professora quanto para os alunos que se envolveram e conforme ressaltado em depoimento de um aluno, o qual destaca a evolução no processo de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT .The article aimed to identify the teaching-learning process of Higher Education academics using active methodologies. Thus, it was selected a class from the Administration Course from the Negotiation curricular component of a Community Higher Education Institution, where the activity was developed in three stages, using the following active methodologies: Flipped Classroom and Role-Play. To respond to the objective, qualitative research with a descriptive focus and an interpretive analysis was carried out, addressing concepts of active methodologies, their benefits in the teaching-learning process, and the challenges of teachers to apply new pedagogical practices that assist in building students' knowledge process. Active methodologies are strategies used in the teaching-learning processes that place the learner at the center of the educational process and allow him to become a reflective, creative, and autonomous student and protagonist of his learning. The results obtained were



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



of great importance both for the teacher and for the students involved, as highlighted by the statement of a student who highlights the development of the knowledge process.

KEYWORDS: Active Methodologies. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO.

A Universidade tem como premissa contribuir para o desenvolvimento integral dos acadêmicos, diversificando o ensino-aprendizagem: como local de ciência, como fonte de conhecimentos, com vista à pesquisa teórica ou aplicada, ou à formação de professores; como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível, o saber e o saber-fazer, em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades; como recinto privilegiado da educação ao longo de toda a vida, para adaptar e enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural (Dellors, 2003).

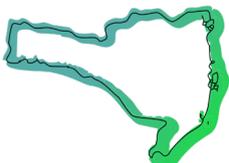
Nesse sentido, muitos são os desafios da educação superior na contemporaneidade, cabendo aos docentes buscar formas diversificadas para maior incorporação do processo de ensino-aprendizagem, aproximando as ações pedagógicas ao cotidiano do estudante para a efetivação da aprendizagem. Borges e Alencar (2014, p. 127) destacam que “o ensino superior é desafiador, pois precisa ser inventado ou reinventado diariamente”, assim sendo, o uso das metodologias ativas visa auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem, propiciando a participação e comprometimento do aluno no desenvolvimento de seu aprendizado.

Morin (2011) enfatiza que a missão do ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição, ajude-nos a viver e favoreça ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. Desse modo, Titton (2020) afirma que as metodologias ativas surgiram para se opor à lógica tradicional das práticas de ensino que é permeada por metodologias passivas em que o professor é o centro nesse processo. Assim, Moran (2015, p.18) complementa destacando que “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Nesse sentido, é importante ressaltar que existem fatores podem contribuir para o processo de aprendizagem:

[...] a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (Moran, 2015, p. 18).

Baseado nesse contexto, percebe-se que os alunos que têm a possibilidade de aprender de maneira ativa, não são meros receptores das informações repassadas pelo professor, mas sujeitos ativos no processo de aprendizagem, pois requer engajamento durante todos os processos de conhecimento. As metodologias ativas colaboram com essa formação,

Os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, que não pode ser aquele antigo, no qual tinham autonomia para ensinar da forma como bem quisessem ou que lhes fosse mais familiar [...], mas, devem se dedicar a construir um profissionalismo na docência para promover a aprendizagem cognitiva profunda,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados, comprometer-se com a aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipes de colegas, construir uma capacidade para a mudança e o risco, estimular a confiança nos processos (Hargreaves, 2004, p. 40)

A universidade precisa estar atenta às variáveis que se apresentam e adaptar-se às necessidades dos acadêmicos, desenvolvendo um trabalho pedagógico por meio de tendências pedagógicas atuais que levam em consideração as experiências dos acadêmicos, pois conforme destaca Debald (2003, p. 1):

O maior desafio do docente no Ensino Superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. A prática pedagógica no Ensino Superior deve ser encarada com muita seriedade. Requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor.

Assim, evidencia-se que nas últimas décadas, observam-se modificações no perfil e no interesse dos estudantes, devido às transformações sociais, especialmente, refletidas pelo uso das novas tecnologias e pela possibilidade de acesso à informação, ilimitado e instantâneo (Bacich; Moran, 2018). Com essas mudanças, ocorrem alterações no processo de construção das aprendizagens e com isso tem motivado os docentes para a inserção de metodologias de ensino diferenciadas de ensino, Berbel (2011, p. 29), afirma que podemos compreender que:

[...] as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

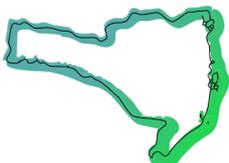
Nesse sentido, cada vez mais os professores das universidades vêm adotando as denominadas metodologias ativas para a elaboração de novas propostas pedagógicas alinhadas ao contexto do estudante, Berbel (2011), destaca que:

Encontramos em Paulo Freire (1996) uma defesa para as metodologias ativas, com sua afirmação de que na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos.

Dessa maneira, para que a prática pedagógica seja eficaz é imprescindível desenvolver as habilidades e competências na formação, de maneira que aos alunos consigam realizar coisas concretas como: planejar, tomar decisões, controlar aplicação de técnicas, adaptação das habilidades a diferentes contextos e necessidades, afirma Pozo (2002), pois conforme complementa Masetto (2010, p. 38):

Quando os alunos percebem que as aulas lhes permitem estudar, discutir e encontrar pistas e/ou encaminhamentos para problemas que existem em sua vida real e na vida dos demais homens que constituem seu grupo social, e sentem que podem deixar a aula com 'mãos cheias' de dados novos e contribuições significativas para os problemas que são vividos 'para além das paredes das aulas', este espaço começa a ser um espaço de vida e, por isso mesmo, assume um interesse peculiar para o grupo.

Assim, as metodologias ativas compõem estratégias aplicadas nos processos de ensino-aprendizagem, colocando o aprendiz como centro do processo educacional, oportunizando a formação de um aluno



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



reflexivo, criativo, autônomo e protagonista de sua aprendizagem, destacam Bacich e Moran (2018). Masetto (2018, p. 666) complementa enfatizando que:

As Metodologias Ativas são estratégias muito importantes para incentivar o protagonismo do aluno na construção de seu processo de formação profissional. Mas, realmente, só farão a diferença na formação de nossos profissionais se foram utilizadas tendo em vista a formação de profissionais com competência e cidadania exigidas pela contemporaneidade e trabalhadas, em parceria por professores mediadores de um processo de aprendizagem e alunos protagonistas do mesmo.

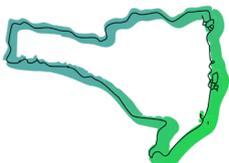
Dessa forma, pode-se afirmar que as metodologias ativas promovem o protagonismo dos alunos facilitando a aprendizagem, na Figura 1, a seguir, apresenta-se os benefícios das metodologias ativas no processo educativo:

Figura 1 – Benefícios das metodologias ativas no processo Educativo



Fonte: Duque *et.al.* (2022)

Para Bacich e Moran (2018, p. 17), “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Assim, a autonomia, o protagonismo, a participação, o senso crítico são alguns dos benefícios que as metodologias ativas proporcionam para o desenvolvimento dos estudantes durante o processo de construção de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



conhecimento, afirmam Duque *et al.*, (2022). Nesse sentido, ressalta-se que muitos professores estão se qualificando, estudando, aplicando, aprimorando e construindo novas estratégias, ou seja, fazendo uso das metodologias ativas na sala de aula, tendo como o foco a centralidade no aluno, sem perder de vista a contribuição para o ensino-aprendizagem do aluno que o uso das metodologias oportuniza. O objetivo deste artigo foi identificar o processo de ensino-aprendizagem de acadêmicos do Ensino Superior por meio do uso de metodologias ativas.

MATERIAIS E MÉTODOS.

A pesquisa foi denominada como qualitativa com enfoque descritivo, pois estuda os fenômenos sociais, busca compreender/interpretar a realidade, os sujeitos, os dados, os valores. Roesch (2013, p. 154) afirma que “a pesquisa qualitativa é apropriada para avaliação formativa, quando se trata de melhorar a efetividade de um programa ou plano, ou mesmo quando é o caso de proposição de planos”, tendo essa abordagem a premissa de entender o porquê e compreender a percepção do público em estudo. Já Creswell (2010) aponta que nas pesquisas qualitativas o pesquisador dá enfoque às informações que serão coletadas no ambiente dos participantes, utilizando-se da análise indutiva, pois a interpretação dos dados é efetuada pelo pesquisador. Mascarenhas (2012, p. 55) define que o método indutivo:

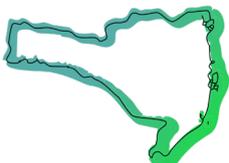
[...] parte do pressuposto de que o conhecimento deve ser construído com base na experiência, sem levar em conta os princípios preexistentes [...] o método indutivo parte do específico para o geral, tirando conclusões abrangentes com base em casos particulares. Como o conteúdo da conclusão geral é maior que o conteúdo das premissas, não se pode dizer que a verdade das premissas garanta a verdade da conclusão.

Na análise interpretativa, cuja característica é estudar as situações com neutralidades, as informações são interpretadas para o levantamento de novas conclusões. A interpretação da pesquisa ocorrerá baseada na literatura abordada. Trivinõs (2010, p.170), descreve a técnica como:

[...] dimensão subjetiva deste enfoque, cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilidade da análise dos dados. Isso permite a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados.

A análise interpretativa evidenciada por Trivinõs (2010) é definida em três pilares: dados coletados, teoria e experiência pessoal do pesquisador. Essas três fases contribuíram para as conclusões e recomendações para o objeto em estudo.

Desse modo, a pesquisa foi focada na identificação do processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos da turma do componente curricular de Negociação, do Curso de Administração de uma instituição de Ensino Superior Comunitária, por meio do desenvolvimento de uma atividade realizada em diversas etapas, conforme será relatada nos resultados.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento da atividade: a) Desenvolver o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma reflexão dialógica; b) Identificar as etapas do processo de negociação; c) Descrever os pontos positivos e negativos que ocorreram durante o processo de negociação e d) Negociar com base nos princípios da negociação. E selecionadas as seguintes habilidades a serem desenvolvidas: conceitual; técnica e humana; administração de conflitos, flexibilidade e empatia. Quanto às habilidades destacam-se a importância do desenvolvimento dos alunos, pois conforme afirma Zabala (1998, p. 47):

[...] a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

Foi proposta uma atividade na qual os educandos deveriam realizar a leitura do Livro: O Monge e o Executivo: uma história sobre a essência da liderança, do autor James C. Hunter. Após a leitura individual da obra, em equipe elaboraram uma resenha analisando alguns elementos com conexão ao componente curricular estudado, sendo eles: a) os fatores que influenciam no processo de negociação; b) o processo de negociação e c) Relação com a teoria e a prática.

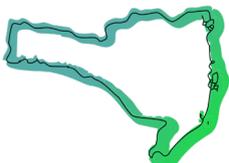
Após sete aulas ocorreu a socialização da atividade proposta, dividida em três etapas, primeiramente os estudantes, por meio de um *QR-CODE*, com seus *smartphones*, responderam às questões referentes ao conteúdo do livro e logo após houve socialização e *feedback* das respostas. Em seguida, foi sorteado um integrante de cada equipe para participar de uma roda de conversa e comentar sobre os aspectos acima mencionados referente à resenha.

O diálogo consistiu em uma reflexão a partir da leitura e as conexões com o componente curricular de Negociação, sendo aplicada nesse momento a metodologia ativa: Sala de Aula Invertida, na qual consiste que o estudante tenha contato prévio com o conteúdo a ser discutido e em sala de aula o professor esclarece as dúvidas e aprofunda o aprendizado com o desenvolvimento de atividades.

Assim, a sala de aula invertida é caracterizada como “[...] o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (Bergmann; Sams, 2016, p. 11). A modalidade propicia autoconhecimento dos alunos e contribui para o desenvolvimento de competências (pessoais, organizacionais, profissionais, relacionais, cognitivas e sociais), bem como para a capacidade de resolver problemas, de argumentar, partilhar saberes e na construção do conhecimento, complementa Silva (2015).

No terceiro momento foi aplicada a metodologia *Role-Play - RP*, que conforme destacam (Rabelo; Garcia, 2015, p. 587),

[...] pode ser definida como uma técnica na qual alunos são convidados a atuar em determinado contexto, interpretando papéis específicos. Solicita-se aos alunos que atuem de acordo com o esperado em sua situação real. Como resultado da encenação, todos os alunos envolvidos na atividade irão aprender algo sobre a situação, o contexto proposto e/ou os personagens.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Como o método consiste em uma técnica na qual os estudantes são convidados a atuar em determinado contexto, interpretando papéis específicos, foi elaborado um caso: *O Tribunal de Vendas do Curso de Administração do componente curricular de Negociação realizará na data de 2 de junho de 2023, na sede do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, na sala C124, com início às 15h15min, a negociação de um produto (que será indicado no início da referida audiência), na qual ocorrerá uma simulação de compra e venda. Dessa forma, ficam intimados a participar todos os alunos matriculados no referido componente, sendo definidas na ocasião, por meio de sorteio, as seguintes funções: Vendedor; Comprador; Avaliadores (Tribunal do Júri) e Juiz. A tarefa a ser executada era de uma venda (argumentação), do livro que haviam lido. Foram realizadas três rodadas da atividade e para cada uma delas foram sorteados quem desempenharia o papel de Vendedor, Comprador e Avaliadores, neste caso Júri e Juiz. Para cada papel a ser interpretado a professora analisou os objetivos propostos para cada função: analisados: **Vendedor** - Demonstrar clareza, objetividade, flexibilidade no processo de negociação; **Comprador** – Evidenciar a capacidade de negociação; **Avaliadores** - Identificar as atitudes por parte do comprador e do vendedor no processo de negociação, evidenciando os pontos positivos e negativos de cada um dos papéis e o **Juiz** - Distinguir as posturas de todos os envolvidos e ao final da sessão, realizar seu pronunciamento, tecendo suas considerações, a partir do que entende por um processo de negociação eficaz.*

Foi uma atividade significativa para os estudantes, pois estavam atentos às apresentações e após cada rodada importantes reflexões foram feitas à luz da teoria estudada nas aulas, percebendo-se, assim, a consolidação de um processo de ensino-aprendizagem dialógico, no qual o protagonismo estudantil possibilitou evidenciar os princípios de uma negociação eficaz, objetivos dessa proposta.

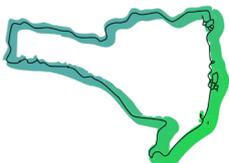
Nesse sentido, conforme Sobral e Campos (2012), a metodologia ativa tem sua concepção baseada na educação crítico-reflexiva, no estímulo no processo de ensino-aprendizagem, resultando em um abarcamento por parte do aluno na busca pelo conhecimento, ou seja, é o incentivo para que os alunos sejam os protagonistas, aprendam de forma autônoma e participativa, enquanto o professor é mediador na aprendizagem, tornando-se, assim, um trabalho colaborativo. Dessa forma, conforme evidenciado no depoimento apresentado por um acadêmico: “Também serve para que possamos aprender com nossos próprios erros nas negociações desenvolvidas em laboratório, tornando os alunos mais competentes para negociação no mercado de trabalho. Enfrentamos algumas dificuldades no início, mas no final da atividade conseguimos perceber uma evolução a partir da prática”, orgulha-se o acadêmico²⁹.

Conclui-se que foi uma atividade significativa para os estudantes, pois estavam atentos às apresentações e após cada rodada importantes reflexões foram socializadas, percebendo-se, assim, a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, por meio do protagonismo dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Conforme destacado, este artigo foi orientado pelo objetivo identificar o processo de ensino-aprendizagem de acadêmicos do Ensino Superior por meio do uso de metodologias ativas, na qual foi selecionada uma turma de alunos, para o desenvolvimento de atividades mediadas por metodologias ativas sendo elas: a Sala de Aula Invertida e o *Role Play* – RP, destaca-se que para essa nova geração de

²⁹ Notícia veiculada na *home-page* do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Disponível em: <https://www.unifebe.edu.br/site/noticia/metodologias-ativas-inovadoras-sao-utilizadas-em-atividade-com-academicos-de-administracao/>



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



alunos é necessário aprimorar as ações pedagógicas de modo que os alunos se sintam atraídos e estimulados para o desenvolvimento das suas aprendizagens, pois conforme evidencia Dewey (1976, p. 29) “uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro” .

Assim sendo, como afirma Dellors (2003), as universidades devem dar exemplos inovadores, com métodos que permitam os acadêmicos reconhecerem as competências e os conhecimentos adquiridos fora dos processos formais. Com esse intuito é necessária mudança de postura dos docentes proporcionando e permitindo aos acadêmicos diferentes vivências no processo de ensino-aprendizagem.

Com a crescente exigência do mercado da realização de trabalhos em equipes, cabe aos docentes trabalharem com os estudantes a busca de soluções para tomadas de decisões em momentos intempestivos, propiciando a eles o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para sua atuação profissional, e dessa forma, atendendo aos interesses e às necessidades dos alunos.

Desse modo, o uso das metodologias ativas tem sido uma estratégia que vem sendo cada vez aplicado no âmbito do ensino superior colocando os alunos como centro do processo educacional, oportunizando o aprimoramento do conhecimento a partir da resolução de situações de problemas reais, bem como favorecendo o desenvolvimento de um aluno reflexivo, criativo, autônomo e protagonista de sua aprendizagem.

Referências.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p. 25-40, jan-jun.2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/issue/view/614>. Acesso em: 25 maio 2023.

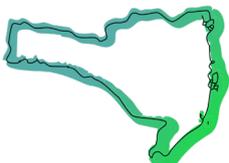
BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gildéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista, Salvador, v.3, n.4, p.119-143, jul. /ago. 2014. Disponível em: : <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Metodologias/Metodologias%20Ativas%20na%20Promocao%20da%20Formacao.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEBALD, Blausius Silvano. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. *In*: **SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL**. Cascavel-Pr, 2003.

DELLORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DUQUE, R. de C.S.; SILVA, T.A. da; SOUZA, L.B.P; SANTOS, C.A.F dos; *et. al.* As práticas inovadoras na educação. **Sociedade de Pesquisa e Desenvolvimento**, v. 11, n.17, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i17.38285>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366583092_As_praticas_inovadoras_na_educacao. Acesso em: 10 ago. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias Ativas no Ensino Superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n.3, p. 650-667, jul./set., 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37099>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HUNTER, James C. **O monge e o Executivo**. Tradução de Maria da Conceição Fornos de Magalhães – Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

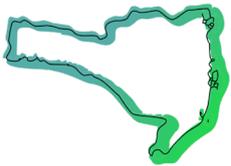
POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RABELO, Lísia; GARCIA, Vera Lúcia. Role-Play para o Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação e Relacionais. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Brasília, v. 39, n.4, p. 586-596, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e01052014>. Disponível em: <https://website.abem-educmed.org.br/publicacoes/rbem/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração**. 3. ed. Atlas, 2013.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n 1, p. 208-218. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/KfMTxTNdQt7fjTZznwWFCcv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago.2023.

TITTON, L. A. **Aprendizagem ativa: a história é outra**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wGNMR0>. Acesso em: 15 jun. 2023.

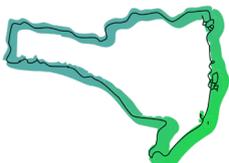


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O cuidado como princípio educativo: demarcando o percurso investigativo

Fabiana Lúcia Agostini³⁰

fabianaagostini@sed.sc.gov.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ

Martin Kuhn³¹

martin.kuhn@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

RESUMO. Vivemos um tempo em que a etapa do ensino médio está em evidência. Temos muitas razões para tal e não faltam estudos que tentam compreender o fato. Entre os muitos aspectos está o “mal-estar” dos estudantes, pois muitos estudantes têm dificuldades em conviver com referências ou expectativas do mundo coletivo. Pondera-se, assim, que isso seja resultado ou produção do predomínio de uma cultura do tédio em nosso tempo. A proposição de reflexão proposta trata-se de uma reflexão teórico-bibliográfica e orienta-se desde uma perspectiva hermenêutica e visa responder a seguinte problemática: considerando o cuidado como uma atitude, um modo prático de ser-no-mundo adotado pelo ser humano em relação à sua ação e ao fenômeno da vida em sua totalidade, é possível o cuidado constituir-se como princípio educativo da escola de ensino médio? Objetiva-se refletir sobre o nosso tempo como produtor de crise de referências que gera um “mal-estar” adolescente.

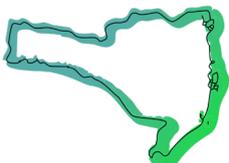
PALAVRAS-CHAVE: Cuidado. Escola. Estudantes.

ABSTRACT. We live in a time when the high school stage is in evidence. We have many reasons for this and there is no lack of studies that try to understand the fact. Among the many aspects is the “discomfort” of the students, as many students find it difficult to live with references or expectations of the collective world. It is considered, therefore, that it is a result or production of the predominance of a culture of boredom in our time. The proposed reflection proposition is a theoretical-bibliographical reflection and is guided from a hermeneutic perspective and aims to answer the following problem: considering care as an attitude, a practical way of being-in-the-world adopted by the human being in relation to its action and the phenomenon of life in its totality, Is it possible for care to become an educational principle in high school? The objective is to reflect on our time as a producer of a crisis of references that generates an adolescent “discomfort”.

KEY WORDS: Careful. School. Students.

³⁰ Pós-graduada em Psicopedagogia, em Orientação, Gestão e Supervisão Escolar. Orientadora Educacional da rede Estadual de Ensino em Caxambu do Sul – SC. Mestranda em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ.

³¹ Professor orientador. Doutor em Educação nas Ciências. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ UNOCHAPECÓ. *martin.kuhn@unochapeco.edu.br*



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO

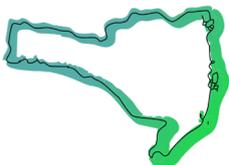
O sentido do fenômeno educativo está sempre em interrogação. Em diferentes tempos interrogamos aspectos diversos. Reporto-me aqui a uma dimensão que tem chamado atenção: a angústia de adolescentes e jovens das escolas de ensino médio. Ferreira (2001, p.1) tomando por base o pensamento de Heidegger anuncia que a angústia existencial “[...] representa a oportunidade de o homem sair da decadência e imergir na intimidade de seu ser, esses momentos de imersão acontecem com menos frequência no viver fático e, por isto, representam o extraordinário para a existência humana”. Esse entendimento aponta para o cuidado do ser-aí poder-ser. Seria a escuta de seus conflitos e de suas queixas diárias, manifestas pelos estudantes no ambiente escolar, uma possibilidade de auxiliar o ser-aí a perguntar-se de “maneira autêntica, ou seja, sobre o que ele quer atualizar enquanto possibilidade, uma vez que, no mais íntimo de seu ser, o ser-aí é poder-ser (*SeinKönnen*)”? (ALMEIDA, 2008, p. 2). O cuidado, nesse sentido, é compreendido como assumir de maneira autêntica a angústia existencial.

Vivemos em uma época em que o cuidado com o outro está sendo deixado de lado. O corre-corre do dia a dia, a preocupação com o burocrático escolar e com o dar conta do currículo, ocupa maior atenção do que a existência do aluno. É no espaço escolar que, muitas vezes, os alunos acabam manifestando seus sofrimentos, seus medos e preocupações com as coisas, com os outros e com a própria existência. O *Mitsein*, cuidado remetido ao ser com os outros (ALMEIDA, 2008) pode contribuir com a criação de laços, de reconhecimento, gerando confiança e autoconfiança. Gostaríamos que essa fosse uma das prioridades no ambiente escolar, como pontua Boff (2000, p. 99) que os laços tornem “[...] as pessoas e as situações preciosas, portadores de valores. Preocupamo-nos com elas. Tomamos tempo para dedicarmos a elas”. O cuidado do ser-aí dá-se sempre no mundo com as coisas, com os outros em que cada um projeta suas possibilidades.

Esta expectativa preliminar ajuda na delimitação do tema de investigação, ou seja, pensar a escola como uma possibilidade de cuidado do ser-aí no mundo, com os outros e como possibilidade, pode-ser. Os seres-aí, lançados no mundo, querem apenas que alguém os escute, os acolha, esperem aquela palavra de acalento e reconhecimento. O nosso tempo fluido, fragiliza as referências identitárias que, em alguma medida, balizam a nossa existência, seriam elas razões para o sofrimento psíquico de nossos estudantes (ansiedade, depressão, transtornos, etc)?

O nosso tempo mergulha o ser-aí em uma existência impessoal, pois as questões existenciais são trivializadas. O estudante está tão mergulhado no impessoal, na cotidianidade, que essa move seu ser-aí, a trivialidade da ordem do dia o mantém na superficialidade. Mesmo a relação com os outros é reduzida a indiferença, como se fossem coisas do mundo. Conforme Almeida (2008, p. 15) “O outro ser-aí nunca pode ser tratado como mera coisa que faz parte da ocupação”, como se fosse um utensílio ou objeto. O cuidado consigo mesmo requer se reconhecer entre as coisas do mundo, com as outras pessoas, mas fundamental, requer compreender-se como um projetar possível.

Já dizia Boff (2000, p.139) “[...] cuidar do outro é zelar para que essa dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de amorização”. Assim, aprofundando as reflexões sobre a problemática, será possível auxiliar os estudantes em seu processo de cuidado consigo mesmo ou o encontro com a angústia existencial. A escuta seria uma possibilidade de auxiliá-los? O cuidado, como princípio educativo, pode orientar a escola de ensino médio? Estas e outras questões orientam a presente investigação. Essa investigação tem origem de meu cotidiano de orientadora educacional em que observo que muitas são as emoções vivenciadas pelos estudantes da



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Escola Educação Básica Cândido Ramos. Desse modo, pretendo, além de compreender o cuidado como condição existencial, pensar possibilidades de contribuir com uma existência mais autêntica dos estudantes, o que pode, quem sabe, melhorar a sua qualidade de vida e o seu desempenho na aprendizagem escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa orienta-se desde uma perspectiva fenomenológica hermenêutica. No âmbito da hermenêutica heideggeriana, o hermenêutico não representa uma doutrina de acesso à interpretação, mas o próprio movimento do interpretar, o próprio aceno da linguagem. Como pontua Kuhn (2022, p.1), significa:

Tomar a linguagem como horizonte em que se inscrevem e inscreve as coisas humanas demarca, por si só, a crítica a formas compreensivas do humano, da educação, a docência orientada desde perspectivas metafísicas e/ou instrumentais, em que os fins estão previamente estabelecidos.

Compreende-se, portanto, a hermenêutica como um modo de pensar voltado à interpretação. A hermenêutica é filosófica, ou em sentido reduzido, ciência. Enquanto a interpretação é técnica de que ela se vale à compreensão dos fenômenos. A hermenêutica vai fundo em seu papel de buscar compreender os contraditórios, os opostos, que se erguem sobre o mesmo arquétipo. Assim, como afirma Kuhn (2022, p. 5) “portanto, interrogar sempre e novamente o já pensado permite nos pormos a caminho. Visitar a tradição da educação é condição para desvelarmos seu sentido ou sentidos, o que só é possível pela linguagem [...]”. Nesse sentido, a hermenêutica busca interpretar os muitos sentidos de um fenômeno. Aqui, o fenômeno do cuidado.

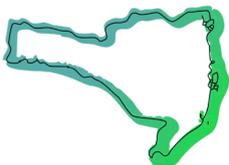
Para poder interpretar os fenômenos da realidade é preciso ser interpretativo, e isso, já é uma qualidade de homem. Nessa lógica, é a tarefa da hermenêutica auxiliar nessa experiência. Se considera um círculo que liga todas as partes do contexto, para auxiliar na interpretação do todo.

O método da hermenêutica é o círculo virtuoso ou círculo hermenêutico, é a relação dialética entre o todo e a parte, relação que é mobilizada no momento de realizar a interpretação entre o intérprete e um texto[...]. O círculo virtuoso é dialético, não só interpreta e dá sentido, reflete e critica, e se amplia cada vez que se entra nele, um constante retorno às partes e vice-versa (Navarro, 2018, p.55)

A importância da interpretação não é algo fixo e definido, é sempre uma aproximação. Sempre é possível acrescentar novas interpretações, o que é facilitado pelo círculo hermenêutico.

A ideia de verdade a que este método pretende chegar é sempre uma aproximação e a forma de acrescentar a proximidade é pela validação intersubjetiva que apela diretamente às vivências das pessoas, uma experiência além dos meros acontecimentos físicos, a experiência formada entre a relação dos objetos, ações e sentido não pode ser entendido somente na sua relação causal, isso deixaria mutilada a compreensão, (Navarro,2018, p.55).

Dessa forma, a perspectiva fenomenológica hermenêutica contribui para a compreensão do cuidado no ambiente escolar. Contudo, para além da dimensão teórica há o aspecto metodológico que visa organizar o trabalho. Assim, quando se fala nos encaminhamentos metodológicos, estes organizam quais as técnicas e procedimentos serão necessárias para desenvolvê-la. Orienta o pesquisador a buscar as



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



respostas para suas indagações, suas dúvidas, organiza o trabalho, direciona as técnicas que mais se adaptam ao objeto a ser investigado. Afirma Prodanov *et al* (2013 p. 14), “A metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Toda a pesquisa requer uma organização, uma sequência de estudos e roteiro.

Dessa forma, é possível perceber que toda a pesquisa precisa ser organizada, seguindo os passos necessários para se ter êxito na conclusão da mesma, é preciso delimitar todos os pontos. Essa pesquisa é de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa confronta, como afirma Demo (2000, p. 29):

[...] os excessos da formalização, mostrando-nos que a qualidade é menos questão de extensão do que de intensidade. Deixá-la de fora seria deturpação da realidade. Que a ciência tenha dificuldade de a tratar é problema da ciência, não da realidade.

Além disso, a pesquisa qualitativa atenta à relação do mundo real com o sujeito. Aponta Prodanov *et al* (2013, p. 70) que a

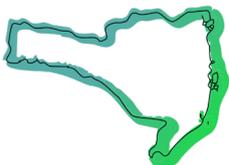
Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica que, conforme Gil (2010) reúne estudos em torno de uma lacuna do conhecimento, nesse caso, acerca do cuidado como princípio educativo com estudantes de ensino médio. Quanto aos objetivos ela será exploratória e explicativa, pois tem por intuito proporcionar maior proximidade com o problema e explicativa procurando compreender e identificar as implicações do fenômeno do cuidado. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa bibliográfica uma vez que objetiva estudar materiais já elaborados acerca do fenômeno, com o intuito de obter mais conhecimento a respeito.

Para Lakatos e Marconi (1992), “[...] Pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica”. Toda pesquisa, seja documental ou de campo, tem início na pesquisa bibliográfica, a partir dessa, inicialmente, para depois poder ter continuidade nas demais pesquisas. Sendo assim, podemos dizer que a pesquisa bibliográfica é de cunho indispensável nas pesquisas científicas.

A investigação sobre o fenômeno do cuidado e a importância da escuta no ambiente escolar é uma inquietação que vivencio enquanto orientadora educacional, assim, estudar sobre esses conceitos possibilitará, além de compreender o fenômeno, encontrar formas para auxiliar os alunos com as suas angústias. Para me apoiar nessa discussão seguiu-se um percurso metodológico que me orientou nas escritas científicas.

Inicialmente, a primeira aproximação foi com o conceito do “cuidado”. O cuidado como modo existencial do ser humano. Não o cuidado do senso comum, mas o cuidado do ser-aí. O primeiro contato com o conceito de cuidado, foi na leitura e estudo da obra de Leonardo Boff (2000, p. 34) em que afirma



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



que “[...] o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado”, entendi então que o cuidado vai muito além do cuidado físico no ambiente escolar, vai desde conversar com o aluno, dialogar com este, auxiliá-lo na sua formação intelectual até a formação humano do indivíduo, como afirma Boff (2000, p.139) “[...] cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de amorização”, dessa forma pensamos em cuidado como uma formação da construção do indivíduo como um todo.

Para a discussão do cuidado, será aprofundado o conceito de cultura do tédio de La Taille (2009, p. 75), de acordo com esse autor, vários podem ser os motivos que desencadeiam a vida como tédio. Anuncia que entre eles estão um destino infeliz que prende a pessoa em atividades repetitivas. Assim, “[...] vivemos uma cultura do tédio, e este é o sintoma da infelicidade”, ou uma vida sem planejamento, sem projetos (2009, p. 42). “[...] ter um projeto seja lá qual for, implica em ter uma intenção, de realizar alguma coisa” ter uma ocupação para ocupar a vida, algo planejado ou assumido existencialmente.

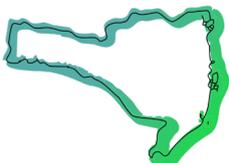
O CUIDADO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado entre os meses de setembro e dezembro de 2022. Realizou-se uma busca avançada com frases e combinações de palavras-chave (“A escola lugar sensível de escuta”; “Conflitos de emoções em sala de aula”; “a ansiedade em sala de aula”; “a escola escuta”; a escola acolhe; alterações emocionais em estudantes; "escola" and "cuidado" and "escuta”) definidas a partir do fenômeno de interesse, para após analisar se é ou não relevante o investimento na pesquisa. Não foram utilizados filtros no ano e nem na área de conhecimento. Inicialmente percebeu-se que na área da saúde, ligada à formação acadêmica de enfermagem, psicologia e fisioterapia, há mais trabalhos relacionados ao cuidado, razão pela qual seria mais fácil encontrar trabalhos sobre o assunto nesta área.

O intuito era buscar produções que poderiam ter relevância com o meu tema, contudo voltado para a área da educação. Na área da educação, mais propriamente no recorte ensino médio, não foram localizados trabalhos diretamente ligados ao tema. Percebe-se uma importância na pesquisa para poder entender melhor as angústias dos estudantes e como auxiliar eles com os desafios do nosso tempo, uma cultura do tédio e a falta de sentido para a vida.

Para aprimorar a busca realizamos duas pesquisas com frases/sentenças e palavras-chave. A primeira foi realizada com algumas frases/sentenças que reportavam o tema. Foram localizados muitos trabalhos, porém ao olhar os assuntos, estes não condiziam com a minha pretensão inicial de pesquisa. Nesta primeira pesquisa, quadro 1, foram selecionados, recorrendo aos títulos e aos resumos, 12 trabalhos que tinham relação com o fenômeno pretendido. A segunda pesquisa, quadro 2, foi realizada com palavras-chave utilizando o bolear “and”. Nesta pesquisa foram selecionados 4 trabalhos acadêmicos.

Feito o levantamento das produções, seguimos com o estudo/leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados. Após esse primeiro estudo foram separados os trabalhos relevantes para serem analisados na íntegra. Para uma melhor organização dos dados, o quadro 1, busca feita a partir de frases/sentenças, apresenta o número de trabalhos encontrados em cada base de dados pesquisada. Por sua vez, a segunda pesquisa, o quadro 2, apresenta os dados encontrados nas bases de dados utilizando palavras-chave e o bolear “and”. Os quadros 1 e 2 apresentam o nome do site, o tipo de trabalho, quantos foram selecionados, quantos foram descartados e também, as frases/sentenças e as palavras-chave pesquisadas.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Em um documento à parte, foram salvos todos os links das pesquisas, relacionando o título para, posteriormente, ler com maior atenção e analisar o recorte da pesquisa, a perspectiva teórica e metodológica. Os trabalhos considerados relevantes, em um segundo momento, serão analisados com a finalidade de conhecer as principais referências teóricas e analisar como eles dialogam com o tema cuidado na educação, assim poderão ser referência à pesquisa.

Após análise dos documentos, em que se trata da metodologia utilizada nesses trabalhos selecionados, identificou-se que grande parte foram pesquisas bibliográficas, de caráter qualitativo e com fins exploratórios. Em algumas entrevistas, principalmente na área da saúde, fica mais difícil identificar as perspectivas teóricas, já que a metodologia é diferente. Na área da educação, os autores mais visitados são Heidegger, Freire, Chauí, Foucault, Minayo, Saviani, há também, a presença da perspectiva histórico-cultural.

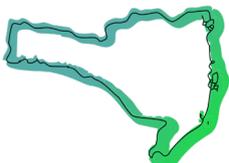
Após a busca sobre produções que envolvem o objeto de estudo e pesquisa foi possível observar a relevância do meu tema de pesquisa. Há poucos trabalhos de pesquisa que abordam o cuidado e a escuta aos adolescentes/jovens do ensino médio ou pelo menos não foram localizados nesta busca. Nesse sentido, investigar a importância do cuidado no contexto de estudantes do ensino médio no ambiente escolar é, sem dúvida, relevante. Refletir acerca das possibilidades da atitude do cuidado com os estudantes de ensino médio carece ser explorada.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS: O CUIDADO

Vivemos em uma época em que cuidar do outro parece não ser uma prerrogativa, já que cada um/uma está entregue a seus afazeres. Estamos focados em nossa rotina diária, tentando dar conta de todo o trabalho que nos é demandado. Acabamos deixando de lado o olhar para o mundo, para o outro e para si mesmo: aspectos relacionados ao cuidado. Já dizia BOFF (2000) que o cuidado com o outro pode criar laços de afeto e respeito, gerando uma confiança. Isso seria ou poderia ser uma referência à unidade escolar.

A questão do cuidado vai além do aprendizado do estudante. É uma atitude, como afirma Heidegger, citado por Boff (2000, p. 34): “Do ponto de vista existencial o cuidado se acha a priori, antes de toda atitude e situação do ser humano o que sempre significa dizer que ele se acha em toda atitude e situação de fato”. Boff (2000, p. 34). Acrescenta, que “O cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado”. Desse modo, “Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre presente e irreduzível à outra realidade anterior”.

A escola como espaço/tempo de formação humana não pode se ausentar do fenômeno do cuidado. Assim sendo, este, anuncia-se como um fenômeno de estudo do ambiente escolar em nosso cenário. A disposição à escuta, ao que o estudante tem a dizer, é um requisito à dimensão do cuidado. É pela escuta que a escola pode auxiliá-los em seus conflitos cotidianos e, quem sabe, ajudar a poder-ser. Sabemos que o ser humano necessita de cuidado, cuidar as coisas, dos outros e de si mesmo, desde os primeiros dias de vida até os últimos de sua existência. A escola é uma extensão da casa, também tem o dever de cuidar de seus alunos, que muitas vezes, em seus problemas existenciais, sentem-se perdidos, não sabem a quem recorrer. A escola nesse momento faz o papel de cuidador e ouvinte. Podemos confirmar isso com Boff (2000, p. 34) em seu livro “Saber Cuidar” nos alerta que o ser humano,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber o cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre. Se, ao largo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta. Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana [...]. O cuidado há de estar presente em tudo. Nas palavras de Martin Heidegger: “cuidado significa um fenômeno ontológico existencial básico”. Traduzindo: um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana.

A escuta em sala de aula e no ambiente escolar abre espaço para o diálogo permitindo que o professor e aluno criem vínculos. A partir de uma conversação o professor e o aluno criam um vínculo, uma aproximação. O diálogo é um movimento que pode perpassar obstáculos. Assim como afirma Paulo Freire (1987, p. 9):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

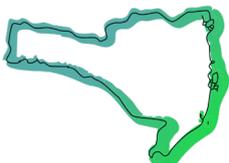
Temos problemas de depressão, alunos que tomam medicamentos controlados, outros sofrem por violência doméstica, abusos, entre outros fatos que chegam à escola e a mim como orientadora educacional. Muitas vezes, os alunos chegam à sala da orientação, só para pedir um lápis emprestado e, em um momento de silêncio, ... ao olhar, acabam desabando em choro. Nesse momento a escuta, sem julgamento, apenas escuto suas angústias, às vezes, seus medos. Há casos que são apenas emoções rompantes da adolescência, outros casos de namorados e até repressão familiar. Porém, chegam casos gravíssimos, como abuso, violência sexual e gravidez na adolescência.

Podemos perceber em nossa escola que essas súbitas emoções interferem no aprendizado do estudante. Quando os estudantes estão com problemas existenciais, estes têm maior dificuldade em concentrar-se, em dar atenção ao professor, ao conteúdo, às tarefas e isso interfere no conhecimento. Heidegger (2005, p. 15) nos faz pensar quanto a importância de escutar, para que seja possível dar sentido ao ser,

Pensar o sentido do ser é escutar a realidade nos vórtices das realizações, deixando de ser para si mesmo o que é digno de ser pensado como o outro. O pensamento do ser no tempo das realizações é inseparável das falas e das línguas da linguagem como o respectivo silêncio e se dão muitas falas. [...] Pois a fala do pensamento é escutar. Escutando o pensamento fala. A escuta é a dimensão mais profunda e o modo mais simples de falar.

Reafirmo aqui a importância de escutar o que o aluno tem a dizer, o professor em sala, a equipe pedagógica. Será que o aluno está entendendo o conteúdo? O que está acontecendo que esse estudante não está se desenvolvendo pedagogicamente e intelectualmente? Novamente, o que nos faz pensar na importância do cuidado. Nos colocando na condição de ouvinte e numa relação de confiança, entendo que ele pode sim expor o que sente, que estamos aí para lhe escutar.

A escuta é a primeira forma de cuidado da escola e do professor, o que pode tornar-se uma possibilidade de aprendizagem mais humanizada. Então, a escuta deve atentar para os sofrimentos dos estudantes, pois sem ela não há como pensar em cuidado. A necessidade de cuidado do estudante no ambiente escolar e de sua escuta, pode-se constatar que temos muito a avançar para tornar a escola mais humanizada e,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



sucessivamente, uma sociedade em que o cuidado do outro seja prática social. O ambiente escolar é uma possibilidade de através da convivência com os demais, com a troca conhecimento, com as vivências, com o desenvolvimento intelectual, de auxiliar na formação humana centrada no cuidado.

A prática pedagógica deve estar alinhada não apenas com o fazer pedagógico, mas também, com o cuidado com o outro, atenção com o emocional, demonstrando afeição e carinho, assim como pontua Freire (1996 p. 75):

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica [...].

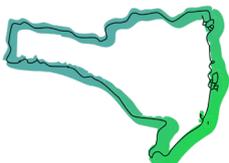
Não se trata de deixar de lado a questão curricular e atribuir mais uma tarefa a já atarefada escola. É indispensável pensar políticas públicas visando a um cuidado dos estudantes, dos professores e de toda a comunidade escolar. O currículo escolar tende a ser orientado por uma concepção tradicional, trata o conhecimento como algo que o estudante tem que acatar, porém, o que é defendido por Young (2011, p. 612) seria um currículo visando a um engajamento, uma motivação e um melhor desenvolvimento do estudante quanto a fatores sociais e históricos:

O modelo tradicional trata o conhecimento como dado e como algo que os estudantes têm de acatar. Em contraste, embora o modelo que defendo também trate o conhecimento como exterior aos aprendizes, ele reconhece que essa exterioridade não é dada, mas tem uma base social e histórica. Também distingo o modelo que defendo do tradicional, pelos seus diferentes relacionamentos com os aprendizes e, portanto, suas diferentes implicações para a pedagogia e o que é feito por professores e alunos.

Do professor espera-se sensibilidade para utilizar um currículo que motive os alunos e os ajude a se engajarem em sala, criando vínculos afetivos, aproximação entre/com os alunos, propondo o cuidado como expectativa de formação humana. Podemos perceber isso quando Freire (1987, p. 71) remete uma fala de uma professora, quanto a importância de cuidado e da escuta no espaço escolar:

Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas, a professora Ollgair Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora 70 de crianças e de adolescentes, mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é saber escutar [...]. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso.

Assim, pode-se constatar que há tempo que se pensa sobre o cuidado no espaço escolar, e este pode auxiliar o aluno na sua formação pessoal e intelectual. Os alunos acabam espelhando-se muito nos adultos, desse modo, o professor em sala requer estar preparado para ouvir e orientar esses estudantes, passando confiança e apoio. O diálogo entre professor e aluno pode produzir uma relação educativa



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



afetiva, desenvolve uma relação humana cordial, que envolve emoções e sentimentos e estes podem repercutir no desenvolvimento pedagógico e nas aprendizagens dos estudantes.

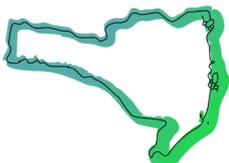
Os professores se preocupam em dar conta de um determinado conteúdo e esquecem da escuta e do cuidado ao estudante. Trabalhar o cuidado, o autocontrole, os sentimentos e as emoções no ambiente escolar deveria ser parte da formação humana, já que vivemos em uma sociedade cada vez mais narcisista e individualista. Vários são os artigos, textos, e autores que falam da importância do cuidado e da escuta na escola e na formação do indivíduo. Boff (2000, p. 89) alerta, “Sem cuidado deixamos de ser humanos”. Por sua vez, Freire (1987, p. 71) defende a importância da escuta em sala de aula, pois “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” Pode-se perceber que o debate sobre o cuidado não é novidade. Esses são alguns dos autores que dialogam a respeito dos problemas existenciais que estão relacionados aos sentimentos, alterações de humor, angústias na escola, fenômenos responsáveis pelos conflitos no ambiente escolar, causando mal-estar aos professores, aos colegas e a toda comunidade escolar. Mesmo assim, percebe-se que o tema é ignorado. Assim, devemos pensar o currículo como alternativa que venha a promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas mais do que isso, também um currículo que cuide e escute os estudantes.

Outro ponto relevante para se cuidar dos nossos estudantes é o pós-pandemia. Este também é um fenômeno de investigação, como este fenômeno angustia os estudantes nesse retorno presencial na escola e mesmo o seu relacionamento social. Mais um motivo para escutar o aluno, o professor em sala de aula e toda a equipe escolar precisa estar atenta quanto a perceber alterações de comportamento dos alunos. É nesse momento que ele mais precisa de ajuda, alguém para lhe escutar, para lhe dar um conselho. Importante que o professor em sala esteja atento ao desenvolvimento pedagógico do aluno. Se ele não está captando o conteúdo, não está se mostrando interessado, pode ser que esteja passando por problemas psíquicos, emocionais e isso desperta mais atenção do que os estudos propriamente ditos. Como diz Freire (1996, p. 75):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.

Quando dialogamos com o nosso aluno estamos permitindo que ele se expresse, que fale o que sente. Cria-se, assim, uma aproximação para com ele, o que permitirá que ele encontre no professor uma pessoa de confiança para seu relato e escuta. Por isso, é importante que o professor crie esse vínculo com o seu aluno. Heidegger pondera em seu livro *Ser e Tempo* (2005, parte I, p. 13) quanto à importância de escutar e perceber o silêncio. Muitos alunos não conseguem se expressar com clareza, e nesse momento precisa ter a cautela da percepção, de entender o silêncio do aluno:

[...] A arte de pensar é dada por um modo extraordinário de sentir e escutar o silêncio do sentido, nos discursos das realizações. No pensamento não somos apenas enviados a remissões e referências. Não está na semântica ou na sintaxe a originalidade do pensamento. Uma paixão mais originária do que toda semântica ou qualquer sintaxe,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



a paixão do sentido toma posse de nosso ser e nos faz viajar do próprio movimento de referir, de remeter de enviar.

Professores que não percebem a in/quietude de alguns alunos ou até a mudança de comportamento dos mesmos, os tornam invisíveis. Porém, alguns professores têm o olhar cuidadoso e, logo, na primeira alteração de comportamento dos alunos, trazem ao pedagógico, pedindo a intervenção e um olhar mais atento a esse aluno. Nesse momento, entra em cena trabalho pedagógico, um acompanhamento mais de perto do aluno, uma atenção especial no horário do intervalo. Um contato com o aluno, com os colegas para colher informações e, se preciso for, contatar a família. Em casos mais complexos trabalhamos em rede, com o auxílio do Conselho Tutelar, da Assistência Social e de Psicólogas da área da saúde da rede municipal.

Se queremos formar pessoas que cuidam, precisamos demonstrar isso aos adolescentes, que refletirão sobre o cuidado na escola e em suas vivências. As reflexões sobre a escuta e o cuidado com/dos estudantes fazem-me pensar, repensar, refletir cada vez mais sobre minha prática pedagógica. É possível perceber que o vínculo e o cuidado do outro é um fenômeno, uma problemática que ronda a prática pedagógica escolar. É preciso conhecer os alunos, entender seus conflitos, suas angústias pois, estas contribuem ou podem ser o motivo do desinteresse em aprender. O mal-estar de nosso tempo, os conflitos existenciais são um problema que requer ser estudado. Nosso estudante anseia por cuidados dentro do ambiente escolar, para que assim, possa se cuidar junto aos demais. A escuta e o cuidado com/do outro na escola, sem dúvida, contribui para a construção de uma sociedade mais humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo preliminar, pode-se compreender o cuidado da educação como cuidado do outro. Em tempos de impessoalidade, de desumanização, do consumismo, da alienação, da objetificação do outro, do predomínio de uma cultura do tédio, torna-se necessário assumir o cuidado como um princípio educativo. Nesse sentido, assumo o cuidado referido por Heidegger (2005) como cuidado do mundo, cuidado do outro e cuidado de si. Cuidado como uma ação desenvolvida intencionalmente para o mundo, para o outro e para consigo mesmo.

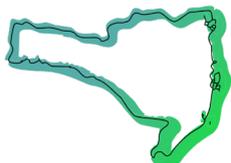
Nesse sentido, podemos dizer que há poucos trabalhos de pesquisa que abordam o cuidado dos adolescentes/jovens do ensino médio. Investigar a importância do cuidado dos estudantes do ensino médio no ambiente escolar é, sem dúvida, relevante. Refletir acerca das possibilidades do cuidado, a escuta pode ser uma estratégia, pode contribuir para o desenvolvimento saudável e da aprendizagem dos estudantes e, quem sabe, auxilie os estudantes em seus conflitos existenciais.

Referências

ALMEIDA, Rogério da Silva. O cuidado na primeira seção de Ser e Tempo. **Existência e Arte**, São João Del-Rei, v.4, n.1, p. 1-16, jan./dez. 2008.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



FERREIRA, Acylene Maria Cabral. **Culpa e angústia em Heidegger**. Cogito, Salvador, v. 4, p. 75-79, 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792002000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03-08-2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes; Universidade São Francisco, 2005.

KUHN, Martin. **Aproximações entre hermenêutica, educação e práticas educativas**. (Não publicado).

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

NAVARRO, Daniel Fernando Sanchez. **A Pedagogia Ao Encontro Da Complexidade**. 2018. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6141>

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernano Cesar. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. - Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

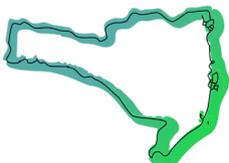
YOUNG, Michael. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação. v.16, n.48, set-dez. 2011.

AGRADECIMENTOS: Meu agradecimento vai para a UNOCHAPECÓ pela concessão de bolsa parcial de estudos. Ao programa PPGE da Unochapecó e ao professor orientador.

APÊNDICES

Quadro 1 - Frases/sentenças

Frases/sentenças	Base de Dados	Material (A/TC/D/T)*	Trabalhos localizados	Trabalhos selecionados	Total de excluídos
“A escola lugar sensível de escuta”	BDTD	D	20	1	19
	Scielo	-	0	0	0
	Revista Pedagógica	-	0	0	0
	Portal de periódicos da CAPES	-	0	0	0
	BDTD	D	13	2	11



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

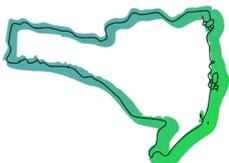


“Conflitos de emoções em sala de aula”	Scielo	0	0	0	0
	Revista Pedagógica	-	0	0	0
	Portal de periódicos da CAPES	-	0	0	0
a ansiedade em sala de aula	BDTD	A	20	0	20
	Scielo	A	08	02	06
	Revista Pedagógica	-	0	0	0
	Portal de periódicos da CAPES		14	0	14
“a escola escuta”	BDTD	-	2	0	2
	Scielo	0	0	0	0
	Revista Pedagógica	A	1	1	0
	Portal de periódicos da CAPES	-	0	0	0
a escola acolhe	BDTD	D	20	2	18
	Scielo	A	5	0	5
	Revista Pedagógica	-	0	0	0
	Portal de periódicos da CAPES	A	4	1	3
alterações emocionais em estudantes	BDTD	-	1	0	1
	Scielo	A	5	0	5
	Revista Pedagógica	-	0	0	0
	Portal de periódicos da CAPES	A/D	38	3	35
Total			151	12	139

*A – Artigo; TC – Trabalho Congresso; D – Dissertação; T – Tese.

Quadro 2 – Palavras-chave

Palavras-chave	Base de Dados	Material (A/TC/D/T)*	Trabalhos localizados	Trabalhos selecionados	Total de excluídos
"escola" and "cuidado" and "escuta"	BDTD	T/D	66	3	63
	Scielo	0	0	0	0
	Revista Pedagógica	-	0	0	0
	Portal de periódicos da CAPES	D	05	1	04

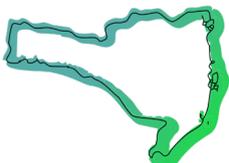


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Total			71	4	67
-------	--	--	----	---	----

*A – Artigo; TC – Trabalho Congresso; D – Dissertação; T – Tese



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Escrita-em-pesquisa: aspectos da produção do conhecimento nos processos formativos

Guilherme Orestes Canarim

gocanarim@gmail.com

UNESC

Larissa Aparecida do Nascimento

Larissaaparecidastar@gmail.com

UNESC

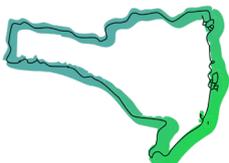
Alex Sander da Silva

alexanders@unesc.net

UNESC

RESUMO. Nesta pesquisa abordamos a relação entre a escrita acadêmica e a produção do conhecimento, especialmente no contexto do ensino superior no Brasil. Buscamos aprofundar a compreensão dos processos de escrita acadêmica e suas implicações formativo-epistêmicas. O problema central é a simplificação da escrita acadêmica como um mero ato de registro, desconsiderando seu caráter processual-formativo e seu potencial epistêmico. Além disso, a falta de abordagens pedagógicas adequadas dificulta o desenvolvimento das habilidades de escrita acadêmica dos estudantes universitários. Adotamos uma abordagem qualitativa bibliográfica, enquadrada como descritivo-exploratória. Realizamos uma revisão integrativa da literatura para explorar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas relacionadas à escrita acadêmica. Utilizamos técnicas de análise de conteúdo para identificar e categorizar concepções teóricas e metodológicas. Tendo isso em mente queremos compreender a relação entre escrita acadêmica e produção de conhecimento nos processos formativos no ensino superior. Partimos da hipótese de que a escrita acadêmica é mais do que um simples registro; ela desempenha um papel fundamental na produção do conhecimento acadêmico-científico e nos processos formativos no ensino superior. Ressaltamos a necessidade de adotar abordagens pedagógicas mais críticas e sensíveis às experiências individuais dos estudantes. A compreensão da escrita acadêmica como uma atividade epistemológica, a importância do diálogo entre professores e alunos e a consideração das histórias de letramento dos alunos são fundamentais para melhorar o ensino da escrita acadêmica no ensino superior. Entendemos que esta pesquisa tem implicações significativas para o campo acadêmico, destacando a importância da escrita acadêmica como um processo formativo e epistêmico. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de futuros profissionais mais competentes, críticos e reflexivos, bem como para a produção e disseminação de conhecimento na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita acadêmica; processo formativo; produção de conhecimento; ensino superior; pesquisa qualitativa.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ABSTRACT: In this research, we address the relationship between academic writing and knowledge production, especially in the context of higher education in Brazil. We seek to deepen the understanding of academic writing processes and their formative-epistemic implications. The central problem is the oversimplification of academic writing as a mere act of recording, disregarding its process-oriented formative nature and its epistemic potential. Furthermore, the lack of appropriate pedagogical approaches hinders the development of academic writing skills among university students. We adopted a qualitative bibliographic approach, framed as descriptive-exploratory. We conducted an integrative literature review, aiming to explore different theoretical and methodological perspectives related to academic writing. Additionally, we've used content analysis techniques to identify and categorize theoretical and methodological conceptions. With this in mind, we aim to understand the relationship between academic writing and knowledge production in formative processes in higher education. We start from the hypothesis that academic writing is more than a simple record; it plays a fundamental role in the production of academic-scientific knowledge and in formative processes in higher education. We emphasize the need to adopt more critical and sensitive pedagogical approaches that consider students' individual experiences. Understanding academic writing as an epistemological activity, the importance of dialogue between teachers and students, and the consideration of students' literacy histories are essential for improving the teaching of academic writing in higher education. We believe that this research has significant implications for the academic field, highlighting the importance of academic writing as a formative and epistemic process. This can contribute to the development of future professionals who are more competent, critical, and reflective, as well as to the production and dissemination of knowledge in society.

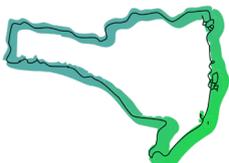
KEY-WORDS: Academic writing; formative process; knowledge-production; higher education; qualitative research.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se constitui como um desdobramento de um programa de pesquisa mais amplo em que nós estamos investigando a relação entre a escrita e a produção do conhecimento, especialmente no âmbito do ensino superior. Aqui tratamos brevemente da questão da escrita acadêmica, em especial da escrita pensada enquanto um processo no contexto da pesquisa no ensino superior. Queremos entender um pouco mais alguns dos aspectos essenciais que constituem esses processos. Nesse sentido, nosso objetivo que é discutir alguns desses aspectos, apontar alguns antecedentes do entendimento e do estudo sobre a questão da escrita no ensino superior no Brasil, visando compreender melhor como se dão essas relações entre a escrita e a produção do conhecimento.

De maneira geral, aprofundar nossa compreensão das práticas de escrita acadêmica revela-se fundamental para um aprimoramento significativo na formação dos estudantes universitários. Ao adotar uma abordagem mais detalhada e minuciosa desses processos, torna-se possível identificar nuances e complexidades que frequentemente passam despercebidas em uma análise superficial. Essa perspectiva granular nos permite ir além do simples reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes na escrita acadêmica e nos permite identificar os pontos específicos que precisam ser aprimorados.

Uma das vantagens de uma compreensão mais aprofundada dos processos de escrita acadêmica é a capacidade de elaborar estratégias pedagógicas mais eficazes e direcionadas. Ao identificar os desafios específicos que os estudantes enfrentam, os educadores podem desenvolver intervenções pedagógicas sob medida para atender às necessidades individuais e coletivas. Isso pode incluir o desenvolvimento de programas de treinamento em habilidades de escrita acadêmica, workshops especializados, orientação individualizada e a criação de recursos didáticos específicos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Os educadores podem avaliar a adequação das práticas pedagógicas existentes em relação aos objetivos de aprendizagem em escrita acadêmica e ajustar o currículo de acordo. Isso pode envolver a introdução de disciplinas específicas de escrita acadêmica, a integração de práticas de escrita em cursos existentes e uma ênfase maior na avaliação formativa para ajudar os alunos a aprimorar suas habilidades ao longo do tempo.

A escrita acadêmica é vista como um produto final, preponderantemente, apesar de seu caráter processual-formativo na produção do conhecimento acadêmico-científico no ensino superior brasileiro. Nesta pesquisa, exploraremos alguns aspectos da relação entre a escrita acadêmica e a produção do conhecimento, nos processos formativos no ensino superior. Como evidenciaremos nos resultados, na bibliografia, existem bases para corroborar a noção de que, embora a escrita acadêmica seja central na produção do conhecimento acadêmico-científico e nos processos formativos do ensino superior, ela permanece subteorizada tanto na dimensão de processualidade como na sua relação com a produção do conhecimento. Ela é amplamente entendida como um registro ou produto final da aprendizagem e não como um processo (Cruz, 2018).

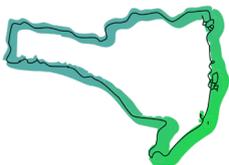
Ela é, reconhecidamente, um componente fundamental na produção de conhecimento acadêmico-científico no ensino superior brasileiro. Embora seja um processo contínuo e formativo, uma espécie de “formatividade em devir”, ela é geralmente compreendida como um produto. Essa abordagem pode desconsiderar a importância da reflexão e do aprimoramento contínuo durante o processo de escrita, crucial para a produção de trabalhos de alta qualidade e criticidade (Regina e Eulalio, 2021). O mundo da escrita, portanto, atravessa os sujeitos independente das suas condições sociais de letramento linguístico. Ela está incontestemente na condição de expressar-se tanto oralmente quanto de forma escrita. Escrever é, portanto, uma condição de pesquisa. No mundo Acadêmico o letramento linguístico se faz mais que necessário para a expressão/comunicação, construção e mediação do conhecimento da condição humana.

A preocupação central reside em estabelecer um sólido fundamento teórico-conceitual que sustente uma discussão sobre as implicações formativas do ensino da escrita acadêmica. A questão central é: qual o impacto de conceber e ensinar a escrita acadêmica apenas como um ato de registro ou mera transposição de pensamento para o papel? Essa abordagem, na minha perspectiva, simplifica e subteoriza a escrita, limitando seu potencial educativo, e se alinha com uma visão meramente instrucional da educação.

Por outro lado, uma abordagem mais crítica, que busca uma formação ampla, exige uma compreensão mais dialética da escrita, considerando-a como um processo em evolução. A escrita acadêmica não deve ser reduzida a um mero gênero de discurso, embora seja essencial compreender os aspectos discursivos para uma proficiência na comunidade acadêmica. Além disso, não pode ser simplificada como a mera apreensão de regras formais ou uma versão instrumental do português para redação. Esses elementos são importantes, mas não devem limitar o potencial formativo da escrita acadêmica.

Dessa maneira, podemos dizer que a compreensão da escrita acadêmica e suas implicações formativas não pode ser reduzida a uma visão simplista. É necessário considerar a escrita como um processo dinâmico e multifacetado, e a discussão sobre formação no ensino superior deve abranger uma variedade de abordagens e objetivos formativos.

Nesta pesquisa queremos examinar e discutir o papel da escrita acadêmica e sua relação com a produção do conhecimento nos processos formativos no ensino superior. Examinamos como a escrita acadêmica pode ser uma ferramenta para aprimorar a compreensão dos estudantes sobre o assunto e como essa



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



compreensão pode ser aplicada em outros contextos, especialmente os acadêmicos. Visamos, sobretudo, entender e discutir de que maneiras a escrita acadêmica está entrelaçada à produção do conhecimento, em especial nos processos formativos no ensino superior. Esperamos com os resultados dessa pesquisa que possam fornecer uma base para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem no contexto da escrita acadêmica.

MATERIAIS E MÉTODOS.

Nesta pesquisa, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa de natureza bibliográfica, que se enquadra dentro do espectro da pesquisa descritivo-exploratória. A escolha dessa metodologia permitiu-nos aprofundar nossa compreensão da escrita acadêmica, considerando-a como um processo intrinsecamente ligado à produção do conhecimento no contexto do ensino superior. Com ela queremos “mapear” ou “cartografar” esses aspectos anteriormente referidos, tendo em vista um entendimento tanto das formas-possibilidades da escrita acadêmica, como do seu potencial educativo-epistemológico.

Para atingir nosso objetivo de compreender as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que permeiam a escrita acadêmica, lançamos mão de uma revisão integrativa da literatura. Esse método nos possibilitou explorar um vasto corpo de conhecimento existente, abrangendo uma variedade de abordagens e concepções em relação à escrita acadêmica, conforme sugerido por Gerhardt (2009).

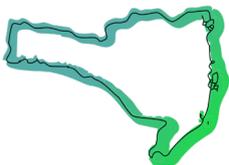
No decorrer deste estudo, aplicamos técnicas de análise de conteúdo para identificar e categorizar as principais concepções teóricas e metodológicas relacionadas à escrita acadêmica presentes na literatura. Esses resultados, embora tenham sido pré-organizados, ainda não passaram por uma sistematização e análise detalhadas.

Entretanto, mesmo em sua fase preliminar, esses resultados já nos forneceram percepções valiosas. Eles lançam luz sobre a complexidade da escrita acadêmica, destacando sua importância como um processo em constante evolução. Além disso, apontam para a relevância da escrita acadêmica na produção do conhecimento no âmbito do ensino superior, ressaltando seu potencial formativo e também seu potencial epistêmico.

Dessa forma, nossa pesquisa já oferece percepções iniciais que podem ser fundamentais para aprimorar a formação dos estudantes e aperfeiçoar a prática da escrita acadêmica no contexto acadêmico. Essas percepções iniciais nos encaminham em direção a uma compreensão mais aprofundada das implicações formativas da escrita acadêmica e de como ela pode contribuir efetivamente para o processo de construção do conhecimento no ensino superior.

RESULTADOS.

A expansão das instituições de ensino superior nas décadas de 1960, nos Estados Unidos, e de 1980, no Reino Unido, trouxe um influxo significativo de estudantes com diversas origens linguísticas, sociais e culturais. Isso desencadeou desafios relacionados à escrita acadêmica, levando a debates sobre as causas subjacentes dessas dificuldades. Enquanto alguns defendiam que as lacunas linguísticas eram a principal causa, autores como Lea e Street (1998) argumentavam que os problemas iam além do aspecto



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



linguístico, envolvendo questões epistemológicas e diferenças nas expectativas entre professores e estudantes em relação à escrita acadêmica. Como mostra Da silva,

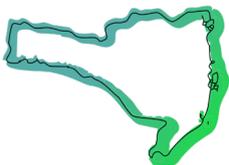
“Nos Estados Unidos, a expansão da educação superior ocorreu no final de 1960 e início de 1970. O crescimento da comunidade estudantil universitária desse país – heterogênea e diversificada – trouxe consigo uma necessidade de redirecionamento no ensino de escrita (Bazerman; Prior, 2007 [2004]). Nesse contexto, surgiu um movimento pedagógico denominado Writing Across the Curriculum (WAC), cujo objetivo era incorporar a escrita nas disciplinas ao longo dos currículos universitários [...] No Reino Unido, a expansão universitária, ocorrida no final de 1980 e início de 1990 [...] O aumento no número de estudantes nesse nível de ensino, assim como aconteceu nos Estados Unidos, foi acompanhado pela presença de uma diversidade linguística, social e cultural que eles traziam consigo, além de dificuldades em relação à escrita acadêmica. Essas dificuldades eram justificadas pelo discurso oficial e por professores da educação superior a partir do argumento de que os alunos ingressavam na universidade com muitas lacunas no tocante à linguagem escrita, fato que estava gerando uma crise nesse nível de ensino. Logo, acreditava-se que, se cursos fossem ministrados com vistas a sanar as lacunas linguístico-textuais, essa crise seria resolvida (Lea; Street, 1998, 2006; Lillis; Scott, 2003). Lea; Street (1998), discordando desse argumento de que a crise na educação superior, no Reino Unido, é devido às deficiências dos alunos, defendem que os problemas dos estudantes com a escrita parecem ser mais no nível epistemológico do que linguístico e frequentemente são causados pelas lacunas entre as expectativas dos professores e as interpretações dos estudantes em relação ao que está envolvido na sua escrita (DA SILVA, 2017, p.36)

A citação apresenta uma interessante reflexão sobre a expansão da educação superior nos Estados Unidos e no Reino Unido e os desafios associados ao ensino da escrita acadêmica nesses contextos. Podemos observar, por exemplo, que em todos os casos mencionados pela autora, na sequência da abertura e ampliação do acesso ao ensino superior começa a aparecer as demandas e o interesse maior pela questão da escrita acadêmica.

Nos Estados Unidos, o crescimento da comunidade estudantil universitária na década de 1960 e 1970, caracterizada como heterogênea e diversificada, trouxe consigo a necessidade de uma reorientação no ensino da escrita. Isso levou ao surgimento do movimento pedagógico denominado "Writing Across the Curriculum" (WAC), que buscava incorporar a escrita nas disciplinas ao longo dos currículos universitários. Esse movimento reflete a conscientização de que a escrita é uma habilidade fundamental em todas as áreas de estudo.

No Reino Unido, uma expansão semelhante no ensino superior ocorreu nas décadas de 1980 e 1990, também trazendo uma diversidade linguística, social e cultural de estudantes, juntamente com desafios relacionados à escrita acadêmica. O discurso oficial e muitos professores justificaram as dificuldades dos alunos argumentando que eles ingressaram na universidade com deficiências linguísticas e textuais significativas, o que estava supostamente causando uma crise no ensino superior. A resposta a essa crise, de acordo com essa visão, seria oferecer cursos para preencher essas lacunas linguísticas e textuais.

No entanto, Lea e Street (1998), discordando desse argumento, propuseram uma perspectiva diferente. Eles argumentaram que os problemas dos estudantes com a escrita parecem estar mais relacionados ao nível epistemológico do que ao linguístico. Ou seja, as dificuldades não se devem apenas a deficiências linguísticas, mas também a diferenças na compreensão entre professores e estudantes sobre o que



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



envolve a escrita acadêmica. Isso destaca a importância de considerar as expectativas dos professores e as interpretações dos estudantes em relação à escrita acadêmica, sugerindo que abordagens pedagógicas mais amplas podem ser necessárias para resolver esses desafios.

É importante destacar que ambos os autores estão vinculados à abordagem crítica no âmbito do ensino e da prática da escrita acadêmica. Esta perspectiva reconhece que o ensino e a aprendizagem da escrita acadêmica incorporam diversos elementos de sua intrincada complexidade, notadamente os aspectos epistêmicos e a contingência subjacente ao ensino, à aprendizagem e às práticas associadas. Em outras palavras, eles compreendem que a escrita acadêmica possui particularidades específicas dentro da comunidade discursiva que constitui o ambiente acadêmico. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem e a prática desta forma de escrita devem, necessariamente, levar em consideração a condição dos sujeitos envolvidos, suas histórias de vida, sua constituição subjetiva e sua bagagem social, cultural e simbólica, dentre outros aspectos relevantes.

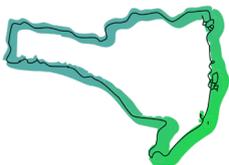
Essa abordagem mais crítica também abarca uma percepção mais ampla e complexa, que incorpora elementos sociológicos, históricos, filosóficos e políticos. Essa perspectiva ampliada revela uma crítica direta ao diagnóstico simplista que atribui a dificuldade no aprendizado da escrita acadêmica unicamente aos estudantes ou ao suposto declínio na qualidade do sistema educacional. Em vez disso, os autores enfatizam a necessidade de reconhecer as transformações sociais, as mudanças no cenário educacional e a importância da escrita como instrumento de transformação social, aprendizado e construção do conhecimento. Eles rejeitam a redução da escrita acadêmica a um mero instrumento comunicativo ou a um elemento de reprodução, enfatizando seu potencial epistêmico.

Nesse contexto, os estudos conduzidos por esses autores, como Leia e Street, corroboram a necessidade de uma abordagem mais crítica em relação à condição da escrita acadêmica. Eles argumentam que essa perspectiva crítica não apenas enriquece a compreensão do processo de escrita acadêmica, mas também reconhece seu papel essencial na promoção da aprendizagem, na construção do conhecimento e na capacidade de influenciar a transformação social, indo além da simples comunicação de informações.

Essa perspectiva aponta para uma mudança fundamental na compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes universitários em relação à escrita acadêmica. Em vez de atribuir a crise no ensino superior apenas a deficiências linguísticas individuais, Lea e Street (1998) nos convidam a considerar as lacunas mais profundas nas expectativas e práticas em torno da escrita dentro da academia.

A perspectiva de que os problemas com a escrita estão enraizados em questões epistemológicas sugere que os estudantes podem não entender plenamente o propósito, a função e as convenções da escrita acadêmica, e que os professores podem estar focando suas energias somente em aspectos linguísticos ou de microtextualidades, tornando o processo de escrita uma tarefa desafiadora. Isso ressalta a importância de não apenas corrigir “erros” gramaticais e textuais, mas também de envolver os estudantes em discussões mais amplas sobre o significado e o contexto da escrita em seu campo de estudo. Também, a ideia de que as expectativas dos professores e as interpretações dos estudantes podem diferir quanto à escrita acadêmica, o que requer de ambos um esforço por clarear esses entendimentos sobre os sentidos dos processos de escrita e seu potencial epistêmico. Isso implica a necessidade de um diálogo contínuo e aberto sobre a escrita acadêmica, que vá além da mera postura ou pose professoral, e ultrapassa a simples correção de “erros”.

Em última análise, a citação ilustra como a questão da escrita acadêmica vai além das habilidades linguísticas e enfatiza a necessidade de uma abordagem mais holística para abordar esses desafios. A compreensão da escrita como uma atividade epistemológica e a promoção de um diálogo mais



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



significativo entre professores e estudantes são elementos cruciais para melhorar a qualidade do ensino da escrita acadêmica no contexto universitário.

Segundo Regina e Eulálio (2021), a escrita acadêmica é uma atividade social que envolve a elaboração de conhecimento por meio de textos que circulam no campo acadêmico. Esta atividade é complexa e envolve relações intersubjetivas, assim como dinâmicas, condições e circunstâncias materiais e sociais. No entanto, a literatura sobre a escrita acadêmica no Brasil ainda é pouco explorada em termos de processos e abordagens dialéticas. Muito da literatura existente foca em aspectos de gramática e microtextualidade, deixando de lado as condições materiais e, digamos, sociopsicológicas, do seu desenvolvimento (Cruz, 2018).

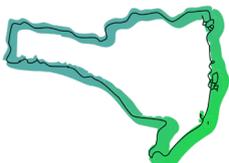
Nesse sentido, Machado relata que,

A escrita acadêmica permeia as atividades de todos os cursos de graduação e pós-graduação. Os textos acadêmicos consolidam os conhecimentos adquiridos pelos alunos e são usados como instrumentos de avaliação pelos professores. A escrita também é o principal meio de disseminação das pesquisas conduzidas na universidade. Além disso, por meio da escrita, os alunos podem aprofundar os seus conhecimentos e desenvolver habilidades que ultrapassam a escrita em si (Machado et. al., 2023, p. 6).

Isabel Borges Ribeiro de Assunção Machado (2023) destaca a importância da escrita acadêmica no contexto educacional e de pesquisa, tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação. Ela ressalta que a escrita acadêmica desempenha um papel fundamental na consolidação e demonstração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, sendo utilizada como um instrumento de avaliação pelos professores. Esse aspecto é crucial, uma vez que a escrita não apenas reflete a compreensão do estudante acerca de um tópico específico, mas também sua habilidade em organizar ideias, argumentar de maneira coerente e comunicar e desenvolver suas visões. Além disso, a citação destaca que a escrita acadêmica desempenha um papel vital na disseminação das pesquisas realizadas na universidade. Isso ressalta como a produção textual não se limita apenas ao contexto de sala de aula. Os trabalhos acadêmicos, artigos e textos escritos pelos estudantes e pesquisadores tornam-se veículos e repositórios importantes para compartilhar descobertas e avanços científicos com a comunidade acadêmica e o público.

Outro ponto relevante, seguindo nessa lógica, é que a escrita acadêmica, conforme Machado et al. (2023) vai além de uma mera tarefa acadêmica. Ela oferece aos alunos a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e desenvolver habilidades que vão além da escrita em si. Isso inclui a capacidade de pesquisa crítica, análise, síntese, pensamento lógico e argumentação persuasiva. A proposta mencionada no texto para a criação de um centro de escrita acadêmica na Universidade Federal de Uberlândia ressalta a necessidade de apoio e orientação para os estudantes melhorarem suas habilidades de escrita acadêmica, o que pode ser benéfico tanto para o sucesso acadêmico quanto para o desenvolvimento de futuros profissionais mais competentes e comunicativos.

Assim como o letramento, a capacidade de construir o próprio conhecimento depende de processos formativos que estimulem o desenvolvimento dessa inteligência linguística. A escrita acadêmica geralmente se concentra na produção de artigos, papers, resumos, capítulos, entre outros, sendo praticada com um foco instrumental e produtivista. Isso significa que a relação do indivíduo com o texto é regida por uma lógica de emergência, focada em satisfazer uma demanda externa. No entanto, a escrita acadêmica é uma atividade social que demanda diálogo com os autores, professores e colegas, e pode ser o veículo do desenvolvimento de processos de elaboração do conhecimento e repositório da própria experiência através da qual ela se elabora (Cruz, 2018; Ahrens, 2022).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A adoção de abordagens pedagógicas mais abrangentes, críticas e sensíveis à individualidade dos alunos é fundamental para melhorar a qualidade do ensino da escrita acadêmica no ensino superior. Essa abordagem não apenas contribui para o sucesso acadêmico dos estudantes, mas também para o desenvolvimento de indivíduos mais preparados, críticos e reflexivos, capazes de contribuir de forma significativa para a produção e disseminação do conhecimento na sociedade.

No dizer de Lea e Street,

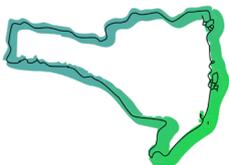
Lea e Street (1998) e Jones, Turner e Street (1999) referem que o letramento acadêmico vai além da obtenção de capacidades letradas que são exclusivas de um determinado contexto, uma vez que envolve questões de crivo epistemológico (relação entre as formas de escrita e a constituição do sujeito no contexto do letramento). Deste modo, a aquisição de habilidades de letramento específicas de um determinado contexto, neste caso, o acadêmico, é apenas um aspecto do desenvolvimento do estudante. Para esses autores, é preciso sempre considerar os processos anteriormente vivenciados pelos alunos, ou seja, deve-se levar em consideração a história de letramento de cada um. Portanto, a escrita aparece como uma importante estratégia de aprendizagem, em que a alfabetização e o letramento acadêmicos devem ser levados em consideração, como um objetivo do ensino dentro do contexto universitário (Lea; Street, 1998).

A citação de Lea e Street (1998) ressalta a complexidade do letramento acadêmico, indo além da mera aquisição de habilidades de leitura e escrita específicas para um contexto acadêmico. Eles argumentam que o letramento acadêmico envolve considerações mais profundas relacionadas ao crivo epistemológico, que se refere à relação entre as formas de escrita e a construção do sujeito no contexto do letramento. Em outras palavras, a capacidade de ler e escrever de forma eficaz no ambiente acadêmico não se limita apenas à aquisição de técnicas de escrita, mas também requer uma compreensão mais ampla das implicações epistemológicas da escrita em relação à formação do indivíduo como um aprendiz.

Os autores destacam a importância de levar em consideração a história de letramento de cada estudante, reconhecendo que as experiências de letramento prévias desempenham um papel fundamental em sua capacidade de se engajar no letramento acadêmico. Portanto, não se trata apenas de ensinar habilidades de letramento específicas, mas de considerar o contexto mais amplo em que essas habilidades se desenvolvem.

Nesse contexto, a escrita é vista como uma estratégia de aprendizagem crucial, e a alfabetização e o letramento acadêmico são estabelecidos como objetivos importantes no ensino universitário. Essa abordagem ampla do letramento acadêmico destaca a necessidade de uma educação que vá além das habilidades superficiais de leitura e escrita, abraçando uma compreensão mais profunda do papel da escrita na construção do conhecimento e do sujeito acadêmico.

Ao longo da trajetória acadêmica, os sujeitos, que não podem estar apartados do ser coletivo, necessitam do constante letramento, acadêmico, linguístico, entre outros, do universo vocabular e prático do ensino superior. Por meio da palavra os sujeitos se expressam/comunicam proporcionalmente a consciência crítica contingente. A inteligência linguística é uma estratégia de ser-estar no mundo, não apartado do outro, ou seja, dialógica, comunicativa, expressiva. Não isolado da condição de aprender a exercitar e a falar significativamente da maneira expressar/comunicar-se com o outro. A apropriação da palavra de forma crítica depende da compreensão e não somente do letramento linguístico do que se quer dizer.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Entretanto, o processo de letramento linguístico depende de contínuos esforços ao longo da vida dos sujeitos no desenvolvimento de sua própria inteligência linguística (Antunes, 2006).

Ao longo da trajetória acadêmica, os indivíduos, que inegavelmente estão interligados à comunidade coletiva, necessitam de um constante processo de letramento que abarca não apenas o âmbito acadêmico, mas também o linguístico e outros domínios. Isso ocorre no contexto do vasto universo vocabular e prático do ensino superior, onde a palavra assume um papel de destaque. Através da palavra, os sujeitos se expressam e se comunicam de maneira proporcional à sua consciência crítica em constante evolução. A inteligência linguística, entendida como uma ferramenta estratégica para existir e interagir no mundo, não opera de forma isolada, mas sim de maneira dialógica, comunicativa e expressiva. Ela não está dissociada da condição de aprender a exercer o ato de falar de maneira significativa e comunicativa com os outros. A apropriação crítica da palavra vai além do mero domínio do letramento linguístico; ela depende da compreensão profunda do que se deseja expressar.

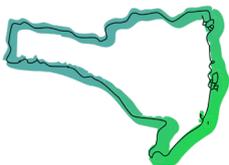
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, exploramos diversos aspectos fundamentais relacionados à escrita acadêmica e seu papel na formação dos estudantes universitários. Destacamos que a compreensão detalhada desses processos é essencial para aprimorar a qualidade da educação superior e o desenvolvimento dos alunos. Uma das principais conclusões destacadas nesta pesquisa reforça a urgente necessidade de adotar abordagens pedagógicas mais abrangentes e críticas em relação à escrita acadêmica no contexto do ensino superior. A escrita, comumente percebida apenas como um produto final que culmina em trabalhos acadêmicos, deve ser reconhecida por seu verdadeiro caráter: um processo contínuo e formativo que transcende as fronteiras da sala de aula.

A compreensão da escrita acadêmica como um processo em evolução é essencial para promover o desenvolvimento completo dos estudantes. Nessa perspectiva, não se trata apenas de ensinar técnicas de escrita, mas de fomentar uma compreensão profunda de como a escrita contribui para a construção do conhecimento e a formação do indivíduo. A escrita não é apenas um meio de expressar ideias; ela é um veículo pelo qual os estudantes podem aprofundar seu entendimento sobre um tópico, analisar criticamente informações e desenvolver habilidades argumentativas sólidas.

Os desafios enfrentados pelos estudantes não devem ser simplesmente atribuídos a deficiências individuais, mas sim entendidos como questões mais profundas relacionadas às diferenças na compreensão do propósito, da função e das convenções da escrita acadêmica. Promover um diálogo aberto e constante entre professores e estudantes sobre essas questões é fundamental para alinhar as expectativas e facilitar o progresso dos alunos.

Por fim, é importante considerar as experiências prévias de letramento de cada aluno. Cada estudante traz consigo uma história única de interações com a linguagem escrita, que molda sua abordagem à escrita acadêmica. Compreender essas experiências e reconhecer que os alunos estão em diferentes estágios de desenvolvimento em suas habilidades de escrita é crucial para personalizar o ensino e oferecer o apoio necessário para que todos possam progredir em suas jornadas acadêmicas.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Além disso, a escrita acadêmica não se limita à sala de aula; ela desempenha um papel fundamental na disseminação do conhecimento e na construção do sujeito acadêmico. Portanto, investir no aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos não apenas os prepara para o sucesso acadêmico, mas também os capacita como futuros profissionais competentes e comunicativos.

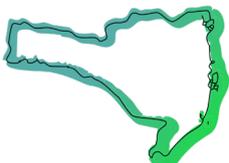
A pesquisa também enfatiza a importância de uma compreensão mais ampla do letramento acadêmico, que vai além das habilidades superficiais de leitura e escrita. Ela destaca a relevância da palavra como uma ferramenta de expressão, comunicação e construção de conhecimento, ressaltando sua conexão intrínseca com a condição humana.

Compreendemos que a escrita, assim como a produção do conhecimento, são processos sociais intrinsecamente ligados às condições materiais do mundo em que vivemos. A universidade tem uma função fundamental nesse processo, já que é responsável por produzir, disseminar e desenvolver novos conhecimentos por meio de pesquisas sistemáticas. No entanto, a produção do conhecimento científico não é neutra e muitas vezes é influenciada pelos interesses de poder das classes dominantes e pelas forças econômico-políticas, tornando a academia um ambiente densamente estratificado e reprodutor dessas desigualdades. Nesse contexto, é essencial haver uma consciência crítica para lutar pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão.

Pudemos compreender que a discussão sobre a escrita acadêmica traz à tona uma série de aspectos cruciais que vão muito além das habilidades linguísticas superficiais. A expansão do ensino superior nos Estados Unidos e no Reino Unido durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 trouxe à luz a complexidade da escrita acadêmica como um desafio intrincado e multifacetado. A abordagem crítica de autores como Lea, Street, Jones, Turner e outros nos convida a considerar não apenas como os estudantes dominam as técnicas de escrita, mas também como essa prática está profundamente enraizada em questões epistemológicas, históricas e socioculturais.

Uma compreensão mais aprofundada da escrita acadêmica também pode influenciar como os educadores avaliam o desempenho dos alunos. Em vez de se concentrar apenas nos resultados, como trabalhos acadêmicos ou teses, os educadores podem adotar abordagens mais holísticas que valorizam o processo de escrita, reconhecendo os esforços dos alunos ao longo do caminho. Isso pode envolver a avaliação de rascunhos, feedback contínuo e a promoção de uma cultura de revisão e aprimoramento constantes. Pudemos evidenciar que aprofundar nossa compreensão dos processos de escrita acadêmica não apenas nos ajuda a identificar áreas de melhoria na formação dos estudantes, mas também nos capacita a desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes, revisar o currículo e repensar as práticas de avaliação. Ao fazer isso, podemos promover de maneira mais eficaz a aprendizagem da escrita acadêmica e capacitar os estudantes a se tornarem comunicadores competentes e pensadores críticos em seus campos de estudo.

Essa perspectiva nos faz refletir sobre a necessidade de uma educação que promova um letramento acadêmico amplo e significativo, levando em conta a história de letramento de cada indivíduo e reconhecendo a escrita como uma estratégia fundamental de aprendizagem. Além disso, a inteligência



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



linguística, que é parte integrante desse processo, é vista como uma ferramenta para a construção do conhecimento, a expressão crítica e a comunicação eficaz. Portanto, a escrita acadêmica não pode ser reduzida a uma mera tarefa instrumental; ela é uma parte vital da formação de sujeitos críticos e comunicativos, capazes de participar ativamente da construção do conhecimento e do diálogo acadêmico.

Expressar-se é, portanto, um ato político que depende da condição e da Inteligência linguística para uma boa expressão/comunicação. Concatenar as ideias de sequência lógica também envolve outros tipos de inteligência, mas primariamente o uso adequado da construção do conhecimento através da Inteligência linguística é a forma mais performática de se construir um meio acadêmico deixando sentidos pedagógicos através do texto e palavras.

O letramento linguístico também é uma forma de aquisição da profissão, como pesquisador ou profissional reconhecido na própria história de vida dos sujeitos, que constantemente precisam usar as palavras para mediar o mundo interior com o exterior de forma significativa e compreensível as trocas de experiências.

Por fim, este estudo abre caminho para futuras pesquisas e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes no contexto da escrita acadêmica. Esperamos que os resultados deste trabalho possam contribuir para a promoção de uma educação superior de maior qualidade e para o fortalecimento da capacidade dos estudantes de participar ativamente na produção e disseminação do conhecimento acadêmico-científico

AGRADECIMENTOS: Aos órgãos de financiamento: CAPES, UNESCO, CNPQ e a FAPESC. Agradecemos ao Victor Fernandes Moreira e ao Ateliê do Conhecimento® pela revisão textual do compuscrito e também revisão crítica.

Referências.

ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos: a inteligência linguística**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2006.

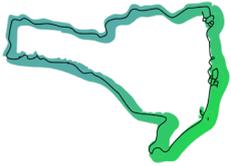
AHRENS, Sönke. **How to take smart notes: One simple technique to boost writing, learning and thinking**. Sönke Ahrens, 2022.

CRUZ, Robson Nascimento. **Becker e o silêncio sobre a escrita na pós-graduação: soluções antigas para o cenário Brasileiro atual?**. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

REGINA, Clara; EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro. **A escrita acadêmica e a produção de conhecimentos**. 2021.

DA SILVA, Elizabeth Maria. **Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica**. Incursões na escrita acadêmico-universitária, 2017.

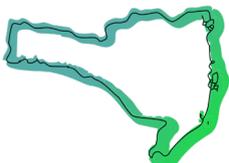


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



LEA, M. R; STREET, B. V. **Student writing in higher education: an academic literacies approach.** Studies in Higher Education, Jun 98, Vol. 23. Issue 2, p.157, 16p.

MACHADO, Isabel Borges Ribeiro de Assunção et al. **Proposta para a criação de um centro de escrita acadêmica na Universidade Federal de Uberlândia.** 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



As contribuições da complexidade e do programa de formação-ação em escolas criativas para a educação permanente de professores

Gustavo Cezar Waltrick¹

gustavowaltrick@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Madalena Pereira da Silva²

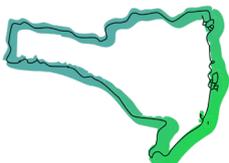
prof.madalena@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

RESUMO. Este escrito visa analisar as contribuições do pensamento complexo proposto por Edgar Morin e do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas desenvolvido por Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewicz para a educação permanente de professores da educação básica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida a partir do levantamento bibliográfico de fontes escritas pelos autores de referência nas temáticas abordadas. As reflexões acerca da formação de professores realizada nos momentos de formação continuada têm apontado discussões relevantes para se repensar esses processos em uma perspectiva mais participativa, dialógica e que rompa com os processos fragmentados e descontextualizados. Com isso, observa-se que a educação permanente do professorado emerge como uma possibilidade de se repensar os caminhos da formação de professores e, conseqüentemente, na mudança dos processos pedagógicos. A complexidade contribui com esses processos no que compete a religação dos saberes e das pessoas na valorização dos sujeitos no processo educativo. Já a Formação-Ação em Escolas Criativas, juntamente com suas etapas de desenvolvimento demonstram um caminho metodológico para se inserir a perspectiva da educação permanente nos momentos de formação dos professores. Desse modo, superar os modelos de formação pré-determinados, fragmentados e desvinculados com as realidades vividas é um dos desafios da educação contemporânea e para isso, é necessário se pensar novas possibilidades de trabalho que se preocupem tanto com as demandas locais e/ou regionais, quanto as necessidades globais do mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Permanente. Pensamento Complexo. Formação-Ação de Professores. Formação de Professores.

ABSTRACT. This paper aims at analyzing the contributions of complex thought proposed by Edgar Morin and of the Training-Action Program in Creative Schools developed by Saturnino de la Torre and Marlene Zwierewicz for the permanent education of basic education teachers. This is a qualitative research developed based on the bibliographic survey of sources written by the reference authors on the covered topics. The considerations on teacher training carried out during moments of continuing education have pointed to relevant discussions so as to rethink these processes under a more participatory, dialogical perspective, breaking away from fragmented and decontextualized processes. Thus, it has been observed that the permanent education of teachers is presented as a possibility of



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



reshaping the paths of teacher training and, consequently, changing the pedagogical processes. Complexity contributes to these processes in terms of reconnecting knowledge and people in the valuation of individuals in the educational process. Additionally, Training-Action in Creative Schools, together with its development steps, presents a methodological path to include the perspective of permanent education in teacher training moments. Thus, overcoming predetermined and fragmented training models that are disconnected from experienced realities is one of the challenges of contemporary education and for this, it is necessary to think of new work possibilities that are concerned both with local and/or regional demands and with the global needs of the contemporary world.

KEY WORDS: Permanent Education. Complex Thought. Teacher Training-Action. Teacher Training.

INTRODUÇÃO.

As reflexões acerca da formação de professores na perspectiva da educação continuada têm sido discutidas com o intuito de se promover novas possibilidades de trabalho que visem a dinamização dos processos. Tais apontamentos buscam por demonstrar caminhos para se efetivar encontros de formação que levem em consideração a efetiva participação dos professores em seus processos de estudo e qualificação.

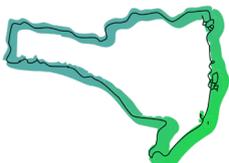
Nessa perspectiva, a formação de professores é compreendida enquanto um espaço de diálogo e de construção de trabalho pedagógico coletivo e colaborativo. Além de auxiliar o professorado na complexidade dos processos educativos e da contínua busca por reflexões as situações que envolvem o fazer docente (Imbernón, 2009).

Este escrito tem como problemática central as reflexões acerca da formação de professores e seus desdobramentos no trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas e modalidades da educação básica. E tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento complexo proposto por Edgar Morin e do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas desenvolvido por Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewicz para a educação permanente de professores da educação básica.

As considerações e apontamentos apresentados são parte das discussões desenvolvidas na dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIPLAC). A pesquisa buscou integrar os conceitos apresentados em uma proposta de formação de professores na perspectiva da inserção da interdisciplinaridade no contexto educacional.

A educação permanente de professores demonstra um caminho de compreender que os momentos dedicados à formação dos profissionais da educação podem promover significativas mudanças no trabalho pedagógico. Pois a integração das pessoas pode promover um movimento de reflexão e renovação nos processos educativos, necessários para o mundo atual (Nóvoa, 2019).

O conceito de educação permanente descrito é proveniente das reflexões propostas pelo educador brasileiro Paulo Freire. Em seus apontamentos, compreende que o processo de formação de professores é perene e se organiza de modo contínuo. Esse caminho proposto se constrói no próprio processo do trabalho dos professores, integrando novas possibilidades de se repensar os momentos de formação continuada na atualidade como um espaço de fortalecimento do diálogo e da profissão docente (Freire, 2021).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Este conceito se distingue da perspectiva da formação continuada, pois a educação permanente se organiza como preceitos a serem desenvolvidos nos momentos de estudos dos profissionais da educação ao longo de seu trabalho docente. Por isso, os espaços dedicados aos estudos e as reflexões acerca da prática pedagógica sob esta ótica vislumbram articular cada vez mais as pessoas e os processos pedagógicos integrados às realidades vividas.

Diante destes aspectos iniciais acerca da educação permanente, nossas reflexões compreendem um caminho para dinamizar os professores de formação de professores a partir de dois aspectos, o pensamento complexo e a Formação-Ação. Esses pontos emergem como possibilidades de se repensar processos, religar conhecimentos e pessoas em uma perspectiva que se preocupa tanto com as necessidades locais, bem como, com as questões sociais globais.

O pensamento complexo proposto por Morin (2015a) nos apresenta novas possibilidades de se compreender a multidimensionalidade das realidades as quais vivemos e também nos auxilia no entendimento dos processos educacionais contemporâneos. A complexidade refletida pelo autor francês demonstra aquilo que compõem os diversos aspectos que formam o todo do que é vivido pelos seres humanos em seus contextos.

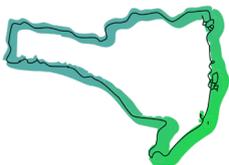
Neste caminho reflexivo, Morin (2000), nos aponta a necessidade de superar os modelos fragmentados de educação, que desunem os conhecimentos e que segregam as pessoas e os campos disciplinares. Se juntamente com o autor, nos preocupamos com as demandas locais e globais, é preciso que esses aspectos se inter-relacionem nos processos educativos que estimulem professores e estudantes a pensarem os caminhos educativos de forma conjunta.

As contribuições do pensamento complexo na perspectiva da educação permanente dos professores se fundamentam nos aspectos relacionados a maneira pela qual compreendemos os processos educativos na contemporaneidade. Além disso, permite emergir questões pontuais acerca da importância de se contextualizar as práticas pedagógicas às diversas realidades vividas nas instituições de ensino. Portanto, os aspectos apontados por Edgar Morin contribuem para este escrito no sentido de promover reflexões acerca das mudanças necessárias aos aspectos da formação continuada de professores da educação básica.

Neste caminho propositivo, o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas apresenta possibilidades para a criação de espaços de formação continuada de professores que buscam superar os modelos fragmentados e descontextualizados citados anteriormente (Zwierewicz *et al.*, 2017). Por meio de seus princípios e de suas etapas, o referido programa propõe fortalecer os vínculos entre as pessoas, o diálogo e principalmente, a criatividade dos participantes.

O programa se desenvolve a partir de cinco etapas, sendo elas: conexão, projeção, fortalecimento, interação e polinização. Em cada momento, são propostas atividades que buscam por estimular a participação das pessoas e o fomento dessas ações em diversos espaços e contextos com o intuito de se promover significativas reflexões acerca dos processos. Para tanto, é observado os aspectos locais e/ou regionais em detrimento as necessidades universais do mundo atual.

O Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas contribui em nossas reflexões pois demonstra um caminho metodológico e prático às mudanças necessárias para a formação continuada de professores. Assim, propõe inovações a esses momentos, potencializando entre os participantes práticas inovadoras, criativas, que desenvolvam tanto o pensamento acerca do que faz no trabalho pedagógico, como nas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



questões relacionadas ao fortalecimento dos vínculos entre as pessoas (Zwierewicz *et al.*, 2017). E com isso, consigam superar os desafios presentes nos processos pedagógicos contemporâneos.

Desse modo, compreendemos que as contribuições da complexidade em conjunto com o Programa de Formação-Ação vislumbram um caminho possível de concretizarmos uma formação de professores efetiva e contextualizada. Demonstrando meios de se articular os profissionais da educação em um trabalho que se preocupa com o trabalho pedagógico e com a construção do conhecimento junto com os estudantes.

A partir dessas concepções, os momentos de formação continuada se voltam para uma perspectiva de educação permanente que compreende que os processos e as reflexões propostas necessitam ser perenes, ou seja, devem acontecer concomitantemente com as vivências e práticas. Pois, para se observar as necessidades e demandas que emergem do trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços educativos é preciso estar presente e consciente acerca das propostas educativas desenvolvidas.

Portanto, neste estudo pretende-se apresentar os pontos de conexão entre os aspectos apresentados com o intuito de dinamizar os processos de formação continuada dos professores. Além de buscar ofertar caminhos concretos e possíveis para se pensar as práticas pedagógicas a partir dos próprios contextos vividos por professores e estudantes em suas realidades. E assim, ofertar reflexões que poderão contribuir para a educação dos tempos atuais que necessita religar as pessoas e os conhecimentos em busca de edificar processos educativos cada vez mais contextualizados e que tem sentido significado aos envolvidos.

Desse modo, as contribuições dos conceitos apresentados para a educação permanente observam que o processo pedagógico necessita fortalecer os vínculos entre as pessoas e o diálogo como motivador. Além da introdução, também compõem este escrito a descrição dos materiais e métodos, que apresentam os aspectos dos encaminhamentos metodológicos, os resultados e discussões que apresentando os pontos de inter-relação dos conceitos discutidos no trabalho e por fim, as considerações finais.

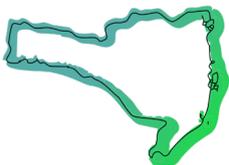
MATERIAIS E MÉTODOS

Os aspectos relacionados aos encaminhamentos metodológicos descrevem as etapas e os processos desenvolvidos para a construção do estudo. Nesse sentido, a metodologia ajuda o pesquisador a demonstrar os caminhos trilhados para a construção do levantamento dos dados e posterior análise dos itens observados.

Além disso, a pesquisa auxilia na produção e difusão de estudos e compreensões científicas acerca de diversos temas. Com esse intuito, compreendemos que a metodologia, “[...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade)” (Minayo, 2016, p. 14).

O percurso metodológico estruturado para este texto se fundamenta em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Neste tipo de pesquisa são observados os processos construídos ao longo do estudo e o significado das observações e apontamentos feitos em cada etapa (Martins, 2022). Por isso, mais do que levantar dados e informações, em um estudo construídos nesta abordagem se leva em consideração as pessoas e os processos em busca de pontuar reflexões significativas a partir do objetivo proposto.

A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009), estimula uma série de aspectos relevantes para a viabilidade do estudo, entre eles estão: a valorização das reflexões e discussões acerca do tema



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



escolhido, a curiosidade e a proposição de análises sobre os materiais levantados. Os estudos propostos a partir desta abordagem são construídos de modo descritivo e levam em consideração as etapas propostas, as observações, considerações, significados e ponderações pontuadas ao longo de todo o processo.

A partir desta abordagem foi elencado a pesquisa bibliográfica para a organização das etapas de construção deste estudo. Com isso, as fontes escritas dos autores de referência elencados para tratar da questão da formação de professores sob a ótica da educação permanente se tornam essenciais. Pois,

a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (Severino, 2007, p. 122, grifos do autor).

Nesse sentido, as reflexões oriundas dos textos elencados para o estudo e que contribuem para a construção dos aspectos teóricos se tornam pontos primordiais para a compreensão do objeto estudado. Esses materiais são oriundos de livros e artigos que foram estudados e analisados para compor esta pesquisa.

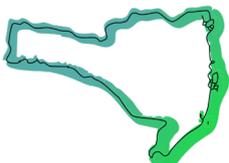
Em relação à temática da educação permanente, os principais escritos elencados sobre o tema e que são utilizados neste trabalho, foram produzidos pelo educador brasileiro Paulo Freire. O autor propõe reflexões acerca do conceito apresentado e de como esta perspectiva implica nos processos de formação de professores, junto aos processos de formação continuada.

No que compete as reflexões acerca do pensamento complexo, os escritos do francês Edgar Morin são referenciais essenciais para se tratar deste conceito e suas implicações. A vista disso, o sociólogo, filósofo e pesquisador francês reflete acerca das questões do mundo contemporâneo e também sobre a educação, entre os conceitos utilizados pela complexidade está a religação dos saberes.

Já as questões do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas são apresentadas a partir dos escritos da professora e pesquisadora Marlene Zwierewicz. Além disso, há contribuições de dissertações de mestrado apresentadas ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE/Uniarp) que também tratam desta temática em suas pesquisas. Os referenciais utilizados nos apresentam definições acerca do trabalho desenvolvido a partir do programa e também os aspectos relacionados ao desenvolvimento das suas cinco etapas.

Por fim, nas questões relacionadas as análises feitas a partir dos referenciais levantados, elencou-se a análise de conteúdo para observar os pontos levantados a partir dos autores escolhidos para a compor o estudo. Desse modo, “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discurso pronunciado em diferentes linguagens [...]. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (Severino, 2007, p. 121).

As análises dos referenciais elencados e suas aproximações com a temática da formação de professores a partir da perspectiva da educação permanente serão feitas a partir das etapas previstas por Bardin (1977). Sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Assim, ao observarmos os aspectos da formação de professores buscamos inter-relacionar os conceitos de educação permanente com o pensamento complexo e as etapas do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas. E também a construção de reflexões, discussões e ponderações acerca da implicação da educação permanente nos processos educativos da atualidade.

RESULTADOS

A partir das reflexões da problemática central deste estudo acerca da formação de professores na perspectiva da educação permanente, podemos observar que as discussões acerca do tema têm emergido ao longo das últimas décadas. Tais preocupações acerca do trabalho desenvolvido junto aos professores da educação básica emerge como uma possibilidade de se repensar o próprio processo pedagógico, visando principalmente que o mesmo tenha cada vez mais sentido aos profissionais da educação e seus estudantes.

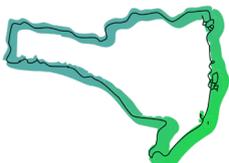
A formação de professores no contexto atual busca compreender a importância dos processos que estimulem a reflexão e a colaboração entre professores e também com seus estudantes. Nesse sentido, as atividades educativas necessitam levar em consideração uma multiplicidade de fatores que implicam no fazer pedagógico, “[...] o professorado, como todo coletivo integrado por seres humanos, constitui um grupo definido sujeito a múltiplas influências” (Imbernón, 2009, p. 70). Entre esses aspectos podemos destacar o fortalecimento dos vínculos interpessoais e a reflexão contínua e permanente do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino.

Desse modo, a formação de professores pensada para esse momento ao qual vivemos precisa resgatar o trabalho coletivo e colaborativo como princípios. Para assim, compreender que o fazer pedagógico precisa envolver a todos, “[...] esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (Nóvoa, 2022, p. 67).

À vista dessas reflexões, compreendemos que a articulação dos professores de formação de professores no âmbito da formação continuada precisa agregar os processos e as pessoas em busca de uma construção coletiva e colaborativa. Os momentos dedicados aos estudos por parte do professorado precisam ofertar espaços para o diálogo, para a escuta e principalmente, para o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais.

Os espaços de estudos que são realizados concomitantemente com as vivências e práticas pedagógicas são organizados na formação continuada de professores. E são nesses momentos em que a educação permanente deve fortalecer seus vínculos, pois observando os caminhos percorridos é que o professorado consegue perceber a importância das mudanças nas propostas pedagógicas. Desse modo, entre os pontos que refletimos em nosso estudo distinguimos conceitualmente esses dois pontos que estão relacionados a formação docente e suas implicações no cotidiano dos espaços educativos.

A formação continuada está relacionada as práticas e atividades vinculadas a capacitação de professores ofertada de modo individual e/ou coletiva propostas ao longo do desenvolvimento do trabalho nos espaços escolares. Esses momentos podem ser organizados por meio de encontros, debates, seminários ou palestras que podem abordar diversos assuntos relacionados a realidade escolar e se constituem “[...] como espaço para a retomada de conteúdos e conceitos para a renovação da prática” (Arruda; Kuhnen, 2014, p. 7).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Com isso, compreendemos que os momentos destinados formação continuada acontecem nos momentos aos quais as equipes diretivas e os profissionais da educação se reúnem para promover capacitações acerca do trabalho docente. Tal conceito se distingue da proposta da educação permanente, visto que este segundo conceito pode mobilizar amplamente e integrar outros aspectos nos espaços destinados ao estudo e a capacitação do professorado.

[...] a educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a interação de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não [...] (Imbérnon, 2009, p. 14-15).

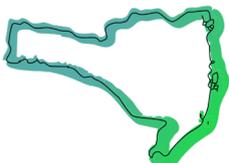
Nesse caminho reflexivo que observamos que a presença da educação permanente pode se integrar as práticas da formação continuada dos professores. Esse conceito se fundamenta nas reflexões e apontamentos do educador brasileiro Paulo Freire, que compreende que mais do que ofertar momentos de formação aos professores também é necessário promover a reflexão de sua prática pedagógica.

Por isso, “a educação é permanente na razão, de um lado da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude [...] ter incorporado à sua natureza não apenas saber que *vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais” (Freire, 2021, p. 25, *grifos do autor*). Assim, nessa concepção o professorado percebe o seu inacabamento e incompletude diante do conhecimento e a necessidade perene de ponderar sobre os processos de ensinar e aprender.

A perspectiva da educação permanente compreende o ser humano enquanto um ser finito, inconcluso e que precisa estar ciente de sua constante necessidade de aprender. Por isso, entende que a existência humana está atrelada ao contínuo processo de formação e aprendizado pessoal e intelectual que leva a formação do indivíduo. Portanto, os seres humanos ensinam e aprendem constantemente ao longo de sua, isto é parte inerente de seu viver (Freire, 2021).

A formação de professores pensada a partir desta perspectiva se integra ao cotidiano e a vida dos profissionais da educação, ela acontece ao longo de todo o caminho percorrido pelo professorado e vislumbra espaços significativos para a reflexão e ação docente. Pois, “[...] é o processo de desenvolvimento do senso crítico, de descoberta de valores, de formas para se relacionar com o mundo por meio da partilha e da escuta (Arruda; Kuhnen, 2014, p. 7). Para desenvolver esses aspectos, a partir da perspectiva dos autores citados, observamos que o diálogo, a escuta e integração dos sujeitos é parte essencial para a concretização desses aspectos no cotidiano das instituições de ensino.

Apesar das distinções conceituais entre a formação continuada e a educação permanente ambos podem existir concomitantemente segundo as reflexões dos autores pesquisados. Pois ambas as propostas podem se complementar e vislumbrar novos caminhos a formação dos professores, visto que a formação continuada oferta os momentos e atividades e a educação continuada apresenta pontos e considerações essenciais para a renovação das práticas pedagógicas atuais. O intuito principal é promover a superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, além da busca pela contextualização das vivências educativas, buscando sempre pelo sentido e significado dos estudantes e professoras a cada prática e processo.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Diante dessas considerações acerca dos conceitos de educação permanente e formação continuada, devemos também observar as contribuições oriundas do pensamento complexo e do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas ao processo de formação docente. Tendo em vista que mais do que considerar os aspectos epistemológicos dos momentos dedicados à reflexão e ação do professorado, se faz necessário observar quais caminhos concretos são possíveis de se estabelecer para tais momentos. As reflexões que constituem o pensamento complexo têm como seu principal autor, o professor, filósofo e sociólogo Edgar Morin. Em sua vasta e centenária obra, o autor se propõe a refletir acerca de diversos aspectos que compõem a sociedade contemporânea em especial, com a importância da educação na chamada era planetária.

Para pensarmos no que é complexidade, inicialmente é necessário compreender o que significa tal conceito e seus desdobramentos para a educação contemporânea. Nesse sentido, Morin (2015a), nos demonstra que o pensamento complexo é a relação dos diversos fragmentos de realidade e de vida que compõem o todo que é a sociedade atual, pois,

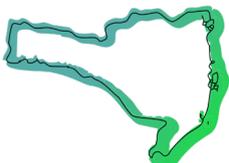
[...] significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2000, p. 38).

A trama social que compõe a vida na atualidade envolve diversos fatores que se entrelaçam para formar a complexidade compreendida por Edgar Morin. Nesse sentido, os seres humanos são compostos por diversos elementos que o constituem, sendo alguns deles, os fatores, sociais, psicológicos, biológicos, econômicos, políticos, educativos, religiosos e tantos outros. O pensador francês também pontua acerca da vida nos tempos atuais, que é permeada por dois aspectos, a incerteza das coisas e a vertiginosa e frenética velocidade das transformações sociais (Morin, 2015a).

Assim, o pensamento complexo observa que a realidade atual é composta por uma multiplicidade de fatores e elementos que unidos compõem os seres humanos e a conseqüentemente, as sociedades. Esta perspectiva também compreende que existem múltiplas formas de se compreender a realidade visto que a mesma é constituída por muitos fatores que precisam ser levados em conta no momento em que nos preocupamos em buscar pelas reflexões acerca da vida na atualidade.

A partir dessas reflexões acerca da complexidade, também é preciso compreender suas aproximações com a educação e também com a formação de professores. Diante disso, o pensamento complexo proposto por Edgar Morin nos auxilia a compreender a multiplicidade de possibilidades que o trabalho pautado na educação permanente pode instigar na formação de professores. Pois, a complexidade percebe a importância de ligar e religar os diversos conhecimentos e experiências naquilo que é tecido junto. E leva também em consideração o que cada sujeito carrega em si diante de seu contexto escolar e social.

Em seus apontamentos, Morin (2000), tece considerações e críticas acerca do excesso de especializações aos quais compõem a educação dos séculos XX e XXI, observando os efeitos que a fragmentação do conhecimento traz às práticas pedagógicas. Pontuando acerca da nossa educação e como ela “[...] ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. [...]. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz a atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar (Morin, 2000, p. 42-43).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Além de apontar as questões relacionadas aos desafios da educação atual acerca da importância da retomada dos conhecimentos e suas interligações, o autor francês também demonstra caminhos possíveis para se repensar o processo educativo. Essas possibilidades se inserem nos processos de formação de professores, visto que uma das direções possíveis para a dinamização desses momentos seja a integração do professorado e a garantia de espaços participativos e dialógicos.

Entre os conceitos que compõem as reflexões de Edgar Morin e que contribuem para este escrito, temos a religação dos saberes. Para o autor, religar tem o sentido de reestabelecer as conexões necessárias para o processo educativo e que se perderam ao longo da constituição da educação fragmentada e descontextualizada. Nesse caminho reflexivo proposto, este conceito se integra a educação permanente e a formação de professor no sentido de compreender a importância do trabalho integrado e consciente acerca do processo educativo.

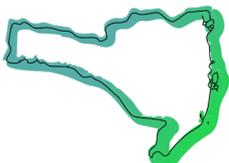
Nesse sentido, o autor pontua que o “[...] professor deveria aprender para poder ensinar à criança é um modo de conhecimento que religa. Não é suficiente dizer apenas ‘é necessário religar’ para efetivamente religar. Religar requer conceitos, concepções e o que denomino operadores de religação” (Morin, 2015b, p. 109). Os espaços onde o professorado pode exercitar seu aprendizado a partir das reflexões proposto pelo pensador francês, são os encontros de formação continuada que devem estimular a construção coletivo e colaborativa do conhecimento entre os sujeitos do processo educativo.

A partir desses espaços dedicados ao processo de ensino e aprendizado dos professores é que é possível mobilizarmos os sujeitos participantes do processo educativo na busca por novas possibilidades para a educação na atualidade. Esta deve ser pensada aos moldes da complexidade levando em consideração o diálogo e o fazer coletivo para a (re)construção de campos disciplinares dinâmicos e contextualizados com as realidades as quais vivemos atualmente.

Em consonância com as reflexões acerca da formação de professores a partir da educação permanente a complexidade pode ofertar possibilidades de mobilizar os sujeitos envolvidos em busca da construção de suas reflexões e da própria mudança necessária as vivências educativas. A partir desse movimento, o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas pode propiciar um caminho metodológico para a concretização desses momentos significativos para a educação permanente do professorado.

O Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas proposto pelos professores Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewicz tem emergido como uma possibilidade reflexiva e consciente de trabalho junto aos professores. Nesta perspectiva de trabalho, as atividades superam o fazer individual e descontextualizado com a realidade vivida pelos profissionais da educação. A partir dos princípios e etapas propostos por seus criadores, “[...] tenta potencializar as práticas inovadoras que já vêm sendo desenvolvidas e estimular outras ações no atendimento dos desafios constatados em sua primeira etapa formativa” (Zwierewicz *et. al.*, 2017, p. 1853).

O programa se estruturou a partir das discussões e reflexões promovidas entre professores e pesquisadores brasileiros e espanhóis que tratam das temáticas relacionadas ao trabalho pedagógico. Seus fundamentos destacam a importância de se promover práticas pedagógicas que estimulam a criatividade, a transdisciplinaridade e a formação integral do sujeito, superando assim, a fragmentação dos conhecimentos, o ensino linear e descontextualizado com a realidade vivida (Zwierewicz *et. al.*, 2017).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O trabalho desenvolvido a partir dos preceitos do programa se organiza fundamentalmente na construção de propostas de trabalho pedagógico que potencializem o trabalho coletivo e colaborativo a partir das realidades vividas. Nesse sentido, “ao estimular que os participantes detectem potencialidades e necessidades do contexto local, sem subestimar demandas globais, favorece a intervenção e a valorização de iniciativas inovadoras, projetadas e desenvolvidas durante o período formativo” (Horn, 2021, p. 52).

Com isso, a inserção dos preceitos do programa junto a formação de professores observa a própria realidade vivida pelos docentes e estudantes e a partir disso, busca o potencial para superar os desafios e promover as mudanças. Esse caminho formativo se integra as vivências dos espaços educativos, rompe com ideal fragmentado e descontextualizado que por vezes emerge dos momentos dedicados a formação continuada que nem sempre levam em consideração as demandas locais e específicas vivenciadas no contexto educativo. Assim, a Formação-Ação se propõe a oportunizar ações aos professores no sentido de potencializar práticas pedagógicas alinhadas com as realidades vividas nos espaços escolares.

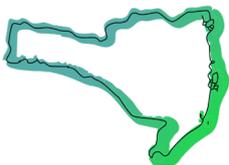
A organização das ações do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas é organizada em cinco etapas que buscam promover a interlocução, reflexão e a criatividade dos professores participantes. Sendo elas: conexão, projeção, fortalecimento, interação e polinização. Em cada um dos momentos são propostas atividades que visam fortalecer a interação, a pesquisa e o compartilhamento de informações, buscando assim, pontuar as demandas locais contextualizadas com as premências educacionais contemporânea.

Acerca das etapas do programa, *Zwierewicz et al.* (2017) em conjunto com Almeida (2018), definem as características de cada um dos cinco momentos. A etapa da conexão é o ponto inicial das ações, seu intuito é fazer com que os professores observem suas práticas e nelas encontrem a potencialidade necessária para o desenvolvimento de novas ações. O momento da projeção se constitui como o espaço para o planejamento de atividades e definição das bases teóricas e metodológicas das atividades pensadas para o programa.

A etapa do fortalecimento tem como intenção o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores participantes, buscando assim, integrar as diferentes ideias em busca de novas propostas. A interação tem como intuito de promover os momentos de trocas de ideias e informações entre os sujeitos, estimulando principalmente a criatividade. E por fim, a polinização é a última etapa das ações do programa, tendo como objetivo principal a divulgação dos resultados obtidos ao longo de todo o caminho construídos pelos participantes, valorizando as pessoas, as ideias e também incentivando que outros professores também participem.

A partir dos princípios e etapas do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas apresentados neste escrito, observamos que a sua finalidade ao se integrar na formação de professores é a busca pela dinamização dos processos levando em consideração a própria realidade vivida. Além disso, tem também a “[...] intenção é evitar que a formação continuada limite-se à oferta de palestras que, ao serem trabalhadas isoladamente, pouco acrescentam aos profissionais da educação” (*Zwierewicz et al.*, 2017, p. 1855).

À vista dos fundamentos que organizam a educação permanente apresentados em conjunto com os conceitos de complexidade e Formação-Ação observamos a necessidade da dinamização dos processos relacionados à formação de professores. Em nossas análises podemos observar o potencial de mudança



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



que há ao se propor novos caminhos para a formação continuada e como isso pode implicar nos processos educativos.

Desse modo, superar os modelos de formação de professores pré-determinados, fragmentados e desvinculados com as realidades vividas é um desafio para a educação contemporânea. Além disso, repensar a relevância desses momentos tanto para os profissionais da educação quanto para os seus estudantes, exige a busca por novas possibilidades de trabalho que podem utilizar de teorias e programas que atendam tanto as demandas locais e/ou regionais, articuladas com as necessidades do mundo contemporâneo.

Também em nossas análises pontuamos que não um único caminho a ser construído quando tratamos acerca da formação continuada de professores e seus desdobramentos. Observamos nesses conceitos e metodologias potencialidades que possam auxiliar a superar os modelos fragmentados, descontextualizados e que por muitas vezes desenvolvem propostas que não tem se articulam com as vivências pedagógicas.

Por fim, compreendemos aqui que mais do que momentos de palestras, debates, seminários e reuniões, a formação continuada de professores pode assumir um caráter de educação permanente docente. E assim, se constituir como um espaço de diálogo, escuta, compartilhamento e fortalecimentos dos vínculos educacionais e afetivos tendo como objetivo principal a criação de ações educativas que levem em consideração a integração das pessoas e dos conhecimentos para a formação da cidadania e da consciência acerca das realidades vividas na contemporaneidade.

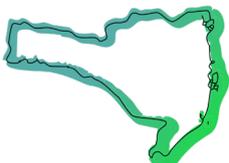
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste escrito nos propomos a refletir acerca da formação de professores pensada a partir da perspectiva da educação permanente contando com a contribuição da complexidade e dos princípios e fundamentos do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas. Apontar tais propostas visava principalmente observar as potencialidades e a possibilidades de se integrar tais conceitos as vivencias desempenhadas pelos docentes nos momentos de formação continuada.

As análises propostas foram constituídas a partir das obras dos autores considerados neste escrito como referência ao tratar acerca dos temas abordados. Foram utilizados os escritos de Paulo Freire, Edgar Morin, António Nóvoa, Francisco Imbérnon e Marlene Zwierewicz, além de pesquisas e artigos. Tais bibliografias nos auxiliaram a compreender perspectivas que podem contribuir para se pensar em novos processos para os momentos dedicados ao estudo e a reflexão das práticas pedagógicas.

Também é importante salientar as diferenciações conceituais entre a formação continuada e a educação permanente. Visto que enquanto primeiro conceito trata dos momentos dedicados aos estudos e atividades feitas pelos professores concomitantemente com as práticas pedagógicas nas instituições de ensino, o segundo vislumbra uma compreensão epistemológica acerca da importância da constância nas reflexões das ações educativas. Além disso, ambas podem coexistir conjuntamente e auxiliar nas mudanças nas vivências educativas que precisam ser pensadas atualmente a partir de uma perspectiva mais contextualizada com as realidades vividas por professores e estudantes.

Diante desses pontos, observamos que a formação de professores pensada na perspectiva da educação permanente tem se fortalecido como uma possibilidade de se repensar os momentos dedicados ao estudo



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



e capacitação dos profissionais da educação. Ainda há que se avançar significativamente para que essas proposições possam ser concretizadas no cotidiano escolar das instituições de ensino de nosso país.

Acerca do pensamento complexo, este pode auxiliar no repensar e religar os caminhos desenvolvidos para a formação de professores no intuito de articular as demandas locais e globais com os espaços de diálogos propostos nos encontros e momentos de estudos. Além disso, a complexidade permite observar os processos individuais e coletivos como uma rede vinculada a multiplicidade de contextos e realidades vividas pelo professorado.

Nesse mesmo caminho, o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas possibilita concretizar os momentos de formação de professores que busca promover as reflexões necessárias para a educação na atualidade. Portanto, os caminhos são múltiplos e essenciais para que o fazer pedagógico possa valorizar o trabalho docente, ao mesmo tempo garantir um processo formativo consciente e contextualizado aos estudantes contemporâneos.

Dessa forma, não um único caminho para se pensar os momentos destinados à formação de professores, pois a partir de perspectivas teóricas e metodológicas diversas é possível observar múltiplos caminhos e possibilidades. Nesse contexto, é relevante observar que o compromisso que devemos assumir ao tratar de tais reflexões é com a renovação das experiências, da reconhecendo o que já é feito e a partir disso, observar potencialidades reais e contextualizadas para se promover as mudanças e transformações necessárias para a educação da atualidade.

Referências.

ALMEIDA, Aline Lima da Rocha. **Influência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, 2018. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/?dissertacao=influencia-do-programa-de-formacao-acao-em-escolas-criativas-na-transformacao-das-praticas-pedagogicas-em-uma-escola-do-campo>. Acesso em: 23 fev. 2023.

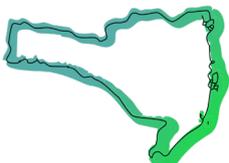
ARRUDA, Marina Patrício de; KUHNEN, Mirian. **Guia de educação permanente: a singularidade dos lugares e das pessoas renovando práticas de saúde.** São José: ICEP Editora, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 8 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HORN, Marli. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras na Educação Básica de União da Vitória/PR.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, 2021. Disponível em:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



<https://acervo.uniarp.edu.br/?dissertacao=implicacoes-do-programa-de-formacao-acao-em-escolas-criativas-na-pratica-pedagogica-de-docentes-da-educacao-basica-de-uniao-da-vitoria>. Acesso em: 23 fev. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Ronei Ximenes. O processo de pesquisa em educação. In: MARTINS, Ronei Ximenes (org.). **Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Lavras: UFLA, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

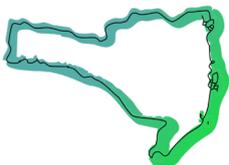
NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZWIEREWICZ, Marlene et al. Pedagogia ecossistêmica, transdisciplinaridade e ecoformação na gestão da educação básica: uma iniciativa da secretaria de educação de Paulo Lopes. In: Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) – Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras, 3, Palmas, TO. **Anais eletrônicos do III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) – Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2017. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/868>. Acesso em: 25 jan. 2023.

AGRADECIMENTOS:

O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES. Também agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina/Fapesc.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Aprendizagens significativas e as trilhas de aprofundamento no novo ensino médio

Ilizeide Mari Ioris¹

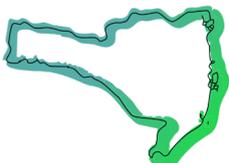
ilizeide@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNO-CHAPECÓ)

RESUMO. O assunto é a proposta do novo Ensino Médio e uma nova organização curricular, mais flexível, fortalecendo o protagonismo juvenil, possibilitando aos estudantes escolherem o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos, nas Trilhas de Aprofundamento e os Itinerários Formativos. A proposta de pesquisa tem como temática de investigação as Trilhas de Aprofundamento no Novo Ensino Médio nas escolas de abrangência da Coordenadoria de Educação de São Lourenço do Oeste e como objeto do estudo a aprendizagem significativa a partir desse processo formativo. Os alunos possuem a capacidade de apreender as ideias inovadoras que são trazidas pelos Itinerários Formativos que a escola pode disponibilizar no novo Ensino Médio, e o processo ativo da aprendizagem significativa pode ser praticado para o desenvolvimento dos alunos das escolas selecionadas para o estudo sendo possível questionar acerca de como as metodologias empregadas nas Trilhas de Aprofundamento podem favorecer as aprendizagens significativas de estudantes do Novo Ensino Médio. A realização desta pesquisa define o objetivo geral em analisar as metodologias empregadas nas Trilhas de Aprofundamento sob a perspectiva da promoção de aprendizagens significativas de estudantes do Novo Ensino Médio. De modo específico objetiva-se caracterizar as metodologias empregadas pelos professores no desenvolvimento das Trilhas de Aprofundamento no âmbito do Novo Ensino Médio; identificar os fundamentos teóricos presentes na orientação metodológica das Trilhas de Aprofundamento desenvolvidas pelos professores; e compreender os entraves e as possibilidades percebidas por professores do Novo Ensino Médio para o desenvolvimento de aprendizagens significativas por meio das Trilhas de Aprofundamento. Os procedimentos metodológicos incluem a abordagem qualitativa, pesquisa descritiva e realização de pesquisa de campo com entrevista semiestruturada a professores das escolas selecionadas para o estudo. Os dados serão analisados utilizando-se análise de conteúdo temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Novo Ensino Médio. Aprendizagem significativa. Alunos.

ABSTRACT. The subject is the proposal of the new High School and a new, more flexible curricular organization, strengthening youth protagonism, allowing students to choose the training itinerary in which they wish to deepen their knowledge, in the Deepening Trails and Training Itineraries. The research proposal has as investigation theme the Deepening Trails in the New High School in the schools covered by Coordenadoria de Educação de São Lourenço do Oeste and as object of study the meaningful learning from this formative process. Students have the ability to apprehend the innovative ideas that are brought by the Training Itineraries that the school can make available in the new High School, and the active process of meaningful learning can be practiced for the development of students from the schools selected for the study, being possible to question about how the methodologies used in the Deepening Trails can favor the significant learning of New High School students. The realization of this research defines the general objective of analyzing the methodologies used in the Deepening Paths from the perspective of promoting meaningful learning by New High School students. Specifically, the objective is to characterize the methodologies used by teachers in the development of Deepening Paths within the scope of New High School; identify the theoretical foundations present in the methodological orientation of the Deepening Paths developed by the teachers; and understanding the obstacles and



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



possibilities perceived by New High School teachers for the development of meaningful learning through the Deepening Trails. The methodological procedures include a qualitative approach, descriptive research and field research with semi-structured interview with teachers from the schools selected for the study. Data will be analyzed using thematic content analysis.

KEY WORDS: Education. New High School. Meaningful learning. Students.

INTRODUÇÃO.

O Novo Ensino Médio, embora carregado de muitas críticas, é uma realidade. Por meio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi estabelecida uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 para 1.000 horas anuais, originando um ensino mais flexível e proporcionando mais liberdade para que os alunos busquem conhecimento e desenvolvimento em áreas de seu interesse.

Santos (2019), ao comentar a Lei supra referida, a situa como uma tentativa para a evolução institucional da educação brasileira, com flexibilização do currículo pela decisão que compete ao aluno, ao escolher um conhecimento associado à sua capacidade de auto empreendimento, programação e autodidatismo, de maneira consciente e profissional.

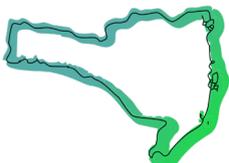
No entendimento de Santos (2019), o Novo Ensino Médio poderá preparar o aluno para os desafios do mercado de trabalho, como uma de suas tarefas primordiais, e fará com que os jovens escolham aquilo que gostam de fazer com o olhar nas perspectivas que o mercado detém, seja para seguir no mercado de trabalho ou para a universidade.

A proposta do novo Ensino Médio, portanto, pretende atender às expectativas dos jovens estudantes, através de seu formato, que define uma nova organização curricular, mais flexível, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Esse novo formato permite que os estudantes façam suas próprias escolhas através da oferta das Trilhas pela escola, tornando-se protagonistas de seus projetos de vida.

Para o Território Catarinense, no qual estão inseridas escolas de abrangência da Coordenadoria de Educação de São Lourenço do Oeste (CRE-SLO), em Santa Catarina, a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio foi alicerçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “caracterizada pela multiplicidade das vozes de profissionais da educação e por uma escrita democrática. [...] e realização de Consulta Pública com mais de 2.120 contribuições nas diferentes áreas de conhecimento” (Santa Catarina, 2021, *on-line*), sendo o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC) organizado em cinco cadernos, nos quais apresenta os Itinerários Formativos.

Os Itinerários Formativos são compostos por: Projeto de Vida, ofertado com carga horária anual, os Componentes Curriculares Eletivos, com carga horária semestral, as Trilhas de Aprofundamento, ofertadas semestralmente a partir do segundo ano e ainda a oferta dos cursos de Educação Técnica e da segunda língua estrangeira.

Considerando essas especificações trazidas pelo Estado para o Ensino Médio, essa proposta de pesquisa segue como temática de investigação as Trilhas de Aprofundamento no Novo Ensino Médio nas escolas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



de abrangência da CRE-SLO, tendo como objeto do estudo a aprendizagem significativa a partir desse processo formativo.

Para que as Trilhas de Aprofundamento cumpram com o objetivo, é fundamental que seja estabelecido um processo de aprendizagem significativa, que consiste em ancorar os novos conhecimentos nos conhecimentos prévios dos estudantes, atribuindo-lhes significado (Ausubel, 2003). No contato com a realidade empírica, como Integradora de Ensino na Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) de São Lourenço do Oeste, tem sido possível acompanhar o andamento das Trilhas de Aprofundamento nas escolas de abrangência desta Coordenadoria.

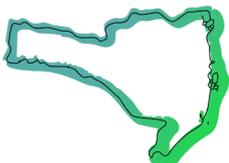
Neste percurso, tenho percebido que nem sempre os estudantes parecem desenvolver uma aprendizagem significativa, não sendo possível identificar o protagonismo e o desenvolvimento de autonomia no desenvolvimento do aluno, o que o tornaria mais criativo e com capacidade para o pensamento crítico. Também percebo que essa condição que se mantém possa ter origem na impossibilidade do professor para que o aluno se torne protagonista de seu saber, no processo de realizar escolhas com relação àquilo que pretende aprender, da competência que deseja adquirir e quanto às atividades que decide realizar para que desenvolva a sua inteligência com base em investigações e descobertas.

Esse desenvolvimento do aluno tem seu fundamento nas lições de Ausubel (2003), que afirma ser a aprendizagem significativa um processo ativo, devido a ser uma aprendizagem por recepção significativa ao exigir um tipo de análise cognitiva fundamental para identificar os aspectos da estrutura cognitiva presente mais importantes para o novo material que se apresenta; ainda, requer a presença de algum grau de reconciliação com as ideias que existem na estrutura cognitiva, pautado em apreensão de semelhanças e de diferenças e assim também na resolução de contradições reais ou aparentes entre conceitos e proposições novos e aqueles já enraizados no aprendizado do aluno.

Da percepção de que os alunos possuem a capacidade de apreender as ideias inovadoras que são trazidas pelos Itinerários Formativos que a escola pode disponibilizar no novo Ensino Médio, e que o processo ativo da aprendizagem significativa seja praticado para o desenvolvimento do aluno das escolas selecionadas para o estudo, surgiu o questionamento: Como as metodologias empregadas nas Trilhas de Aprofundamento podem favorecer as aprendizagens significativas de estudantes do Novo Ensino Médio?

A justificativa para a elaboração deste estudo tem vinculação direta no âmbito pessoal como profissional que atua na educação de crianças e jovens, no sentido de buscar compreender o NEM em sua complexidade e nas respostas que poderá conferir ao aprendizado dessa população. Acredita-se que ao estudar o NEM a aquisição de informações e conhecimento possa contribuir na melhor disseminação desse mesmo conhecimento e alcançar a práxis pedagógica efetiva e com qualidade partindo de um interesse próprio na evolução do ensino na Educação Básica, pela experiência individual adquirida no meio educacional como motivadora para uma investigação mais elaborada do tema.

No contexto acadêmico percebe-se que as inovações nas políticas públicas educacionais sempre trouxeram preocupação ao corpo docente em razão de que, muitas vezes as mudanças vêm prontas, cabendo aos profissionais da educação a atribuição de pesquisar, estudar, compreender e implementar em sala de aula, sem um acompanhamento prévio com relação às motivações e aos propósitos das mudanças. Depara-se, contudo, com a ausência de informações acerca da realidade do NEM em sala de aula, na escassez de literatura sobre o tema e com as dificuldades inerentes a essa condição. Entende-se que é possível contribuir com materiais para melhor conhecimento do NEM em sua extensão quanto às



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Trilhas de Aprofundamento, com base em resultados que poderão ser obtidos com esta pesquisa e oferecendo perspectivas teóricas e práticas que ficarão disponíveis para a comunidade acadêmica a partir da percepção dos interessados neste novo estudo: professores e alunos.

Por fim, justifica-se a proposta no sentido social, porque no papel docente o profissional deve pensar na disseminação constante do conhecimento, de modo geral, e ao buscar respostas para uma questão social que tem atingido movimentos em todo o País, a contribuição desta pesquisa será relevante para a comunidade escolar e aos envolvidos com o NEM em todos os setores da educação relacionados ao Ensino Médio. Consoante aos objetivos propostos para a realização deste estudo, a opinião de professores e alunos que vivenciam o NEM será muito importante para compreender as políticas públicas educacionais e assim também para os propósitos almejadas com a implantação desta inovação na formação do Ensino Médio.

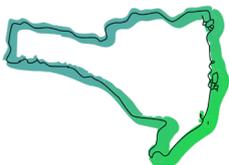
Para que seja possível obter resposta ao problema apresentado e registrado na questão da pesquisa, são elaborados objetivos para a realização do estudo. Como objetivo geral propõe-se analisar as metodologias empregadas nas Trilhas de Aprofundamento sob a perspectiva da promoção de aprendizagens significativas de estudantes do Novo Ensino Médio.

Especificamente, objetiva-se caracterizar as metodologias empregadas pelos professores no desenvolvimento das Trilhas de Aprofundamento no âmbito do Novo Ensino Médio; identificar os fundamentos teóricos presentes na orientação metodológica das Trilhas de Aprofundamento desenvolvidas pelos professores; e compreender os entraves e as possibilidades percebidas por professores do Novo Ensino Médio para o desenvolvimento de aprendizagens significativas por meio das Trilhas de Aprofundamento.

Este Pré-projeto segue a linha de pesquisa I PPGe UNOCHAPECO, que aborda a formação de professores, currículo e práticas pedagógicas, observando-se uma estreita relação com a pesquisa em questão, afinal, o que se busca é saber sobre as aprendizagens significativas, partindo da pergunta de pesquisa acima apresentada, como problema de investigação. Este questionamento está intimamente ligado a formação de professores, currículo e práticas pedagógicas.

Confirma-se, portanto, que a pesquisa dialoga perfeitamente com o projeto de pesquisa coordenado pela professora Dra. Carla Rozane Paz de Arruda Teo, um projeto de pesquisa matricial que se situa no contexto dos estudos sobre formação de professores e suas práticas docentes, em referência às políticas públicas deste campo, especialmente as curriculares e suas implicações nos processos pedagógicos. Os estudos vinculados a esse projeto exploram, sob diferentes abordagens metodológicas e delimitações, temas como as necessidades, vivências e estratégias formativas por meio das quais o professor constitui seu repertório de saberes docentes e que proporcionam seu desenvolvimento profissional, em diferentes etapas e modalidades de educação. Nos contornos deste projeto matricial, também são conduzidos estudos que contemplam as práticas pedagógicas dos professores, na perspectiva da promoção do desenvolvimento humano. Este projeto, portanto, tem por objetivo avaliar a docência, em suas diferentes dimensões e condicionantes, concebendo-a como prática social complexa.

Conversando a respeito de Ausubel, David Ausubel (1918-2008) foi um psicólogo educativo que, na década de 1960, desenvolveu uma série de importantes elaborações acerca de como se realiza a atividade intelectual no âmbito escolar. As suas obras e as de seus seguidores têm guiado múltiplas experiências de projetos e intervenções educativas, mas especialmente marcaram os caminhos da Psicologia na educação, notadamente quanto aos movimentos cognitivistas. “Seguramente são poucos os docentes que



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



não tenham encontrado em seus programas de estudo, experiências de capacitação ou leituras didáticas, a noção de aprendizagem significativa” (Arceo; Rojas, 2005, p.45, tradução nossa).

Nascido em Nova Iorque, em 25 de outubro de 1918, de origem judaica, teve sua infância marcada pela perseguição aos judeus. Ao sofrer humilhação, repressão e castigos na escola, Ausubel cresceu insatisfeito e frustrado com a educação que recebeu e, assim, passou a investigar os processos de ensino e de aprendizagem, propondo a Teoria da Aprendizagem Significativa (Puhl; Müller; Lima, 2020). Formado em Medicina pela *Middlesex University*, Ausubel especializou-se em Psicologia e realizou três residências em Psiquiatria, tendo se aposentado da vida acadêmica em 1973 para se dedicar à prática psiquiátrica (Ausubel, 2023).

Dentre as obras publicadas por Ausubel, estão 26 livros, sendo que a maior parte de suas publicações descreve a psicologia educacional e o desenvolvimento. Porém, escreveu também sobre dependência de drogas, psicopatologia e desenvolvimento do ego, e mais de 150 artigos em revistas psicológicas e psiquiátricas. Em 1976, ele recebeu o Prêmio *Thorndike* da *American Psychological Association* por *Distinguished Psychological Contributions to Education* (Ausubel, 2023).

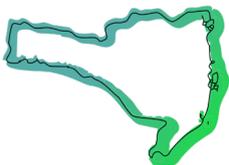
Em sua obra *The psychology of meaningful verbal learning - an introduction to school learning* (Psicologia da aprendizagem verbal significativa: uma introdução à aprendizagem escolar), Ausubel avaliou a Psicologia da aprendizagem verbal significativa com relação à recepção da aprendizagem e destacando a sua principal hipótese, qual seja, a de que a aprendizagem e a retenção são facilitadas quando o aluno tem uma estrutura cognitiva significativa dentro da qual organiza e assimila novos materiais (Hewett, 1963, p. 434).

Ausubel introduziu pela primeira vez sua Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) em 1962 sob o título *A subsumption theory of meaningful learning and retention* (Uma teoria de subsunção de aprendizagem significativa e retenção). Em 1963, publicou *The psychology of meaningful verbal learning* (A psicologia da aprendizagem verbal significativa), elaborando as ideias apresentadas anteriormente. Em 1968, uma visão mais abrangente de suas ideias foi publicada em *Educational psychology: a cognitive view* (Psicologia educacional: uma visão cognitiva) (Novak, 1994).

Na obra *An Introduction to School Learning* (Uma Introdução à Aprendizagem Escolar), de Ausubel, os educadores que precisam apresentar aos alunos um número crescente de tarefas de aprendizagem complexas e abstratas em uma idade consciente irão se deparar com a afirmação de que a aprendizagem por descoberta e experiência empírica não é mais eficaz do que a aprendizagem significativa por recepção (Hewett, 1963, p. 434).

Vallori (2011) apresenta David Ausubel, Joseph Novak e Helen Hanesian como especialistas em Psicologia educacional da *Cornell University* e seguidores de Vigotski. Para Vallori (2011), a Teoria da Aprendizagem Significativa que os autores supracitados projetaram indica que a aprendizagem é o que vincula novos conhecimentos dos alunos aos seus conhecimentos prévios, o que pressupõe, com base nessa perspectiva, ser a aprendizagem “um processo de contraste, modificação de esquemas de conhecimento, equilíbrio, conflito e novo equilíbrio” (Vallori, 2011, p. 18, tradução nossa).

Refere Moreira (1999), por sua vez, que a teoria de Ausubel tem enfoque na aprendizagem cognitiva, sendo ele um representante do cognitivismo, propondo uma explicação teórica do processo de aprendizagem, reconhecendo a importância da experiência afetiva, compreendendo a aprendizagem como organização e integração do material na estrutura cognitiva.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A explicação sobre essa percepção de Ausubel se fundamenta no conceito de aprendizagem significativa como um processo que atua como meio para que uma nova informação se relacione com um aspecto muito importante da estrutura de conhecimento do indivíduo, fato que implica a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica denominada de conceito subsunçor que se encontra na estrutura cognitiva do indivíduo. Com esta compreensão, “A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em *conceitos ou proposições relevantes*, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (Moreira, 1999, p. 153, grifos no original).

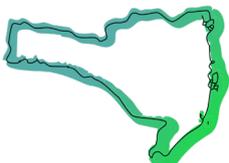
A estrutura cognitiva, neste caso, é caracterizada como uma estrutura hierárquica de conceitos com representação por experiências sensoriais do indivíduo, segundo propôs Ausubel, para quem o cérebro humano armazena as informações em um formato organizado e hierárquico, com elementos mais específicos de conhecimento sendo assimilados e associados aos conceitos mais gerais e inclusivos (Moreira, 1999).

A aprendizagem significativa, como um processo ativo de recepção ou descoberta, tem nas explicações de Moreira (1999) a indicação de três tipos de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora, sendo a cognitiva aquela resultante do armazenamento organizado de informações na mente, em um complexo conhecido como estrutura cognitiva. Para o autor, “A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegrias ou ansiedade. Algumas experiências afetivas sempre acompanham as experiências cognitivas” (Moreira, 1999, p. 151).

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel foi recebendo valorização ao longo do tempo no contexto da Psicologia Educacional, sendo complementada com formulações de outros autores, como Novak, Gowin e Moreira, que projetaram e aplicaram processos de ensino que favorecem a aprendizagem significativa dos alunos, especialmente com o uso de instrumentos específicos, cuja utilização é ensinada aos alunos no auxílio da representação do seu conhecimento com respeito a âmbitos particulares da realidade e para refletir sobre ela, sendo tais instrumentos os mapas conceituais de Novak e o V epistemológico de Gowin (Coll *et al.*, 2008).

A esse respeito, cabe mencionar que, após a aposentadoria de Ausubel, Novak deu continuidade às elaborações da Teoria da Aprendizagem Significativa. Para Novak, a educação é um conjunto de experiências (cognitivas, afetivas e psicomotoras) interdependentes que fazem com que uma pessoa se desenvolva como um todo. O autor considera que os seres humanos fazem, basicamente, três coisas: *pensam, sentem e atuam*. Logo, para Novak, uma teoria da educação não pode considerar apenas o desenvolvimento cognitivo, o que ilustra como esse autor, entre outros, vem dando seguimento às elaborações da TAS e imprimindo sua marca no avanço dessas elaborações (Moreira, 1999).

Ausubel formulou a teoria da aprendizagem verbal significativa, na década de 1960, denominação que identifica uma das primeiras propostas psicoeducativas para explicar a aprendizagem escolar e o ensino a partir de um marco distante dos princípios condutistas e tendo enfoque em uma perspectiva cognitiva sobre esses processos. Esta perspectiva cognitiva implica no entendimento da aprendizagem como “um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento” (Coll *et al.*, 2008, p. 231).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Segundo Novak (1994, p.3), “Não surpreendentemente, as ideias de Ausubel sobre aprendizagem progrediram lentamente na década de 1960, embora houvesse um reconhecimento relativamente imediato da importância de seu trabalho em alguns círculos”. Isto porque a psicologia comportamental não conseguia romper a dominância behaviorista prevalecente, e nem dominar o pensamento na maioria dos países europeus e orientais, uma mudança que foi iniciada também na década de 1960, quando se deu a aceitação mundial substancial de suas ideias fora da América do Norte (Novak, 1994).

Ausubel teve a sua atenção constantemente voltada para a aprendizagem, a exemplo de como ela ocorre na sala de aula, no cotidiano das escolas, creditando como fator principal de influência sobre a aprendizagem aquilo que o aluno já sabe, cabendo ao professor a tarefa de identificar e de ensinar conforme esse conhecimento. Para o autor, as ideias novas e as informações podem ser apreendidas e retidas conforme conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e em funcionamento para configurar um ponto de ancoragem de novas ideias e conceitos (Moreira, 1999).

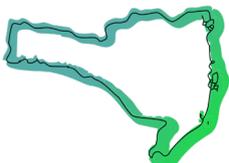
Acerca dessa teoria, expõe Moreira que: “A experiência cognitiva não se restringe a influência direta dos conceitos já aprendidos sobre componentes da nova aprendizagem, mas abrange também modificações relevantes nos atributos da estrutura cognitiva pela influência do novo material” (Moreira, 1999, p.152).

A estrutura cognitiva, portanto, teve sua conceituação por Ausubel e Fitzgerald (1961, p. 500) como sendo “a organização, a estabilidade e a clareza do conhecimento de um indivíduo em um determinado campo de assunto relativo a novas tarefas de aprendizagem significativas nesse campo”. Entretanto, pouca importância tem sido conferida às variáveis da estrutura cognitiva, considerando que a preocupação com atividades não cognitivas, mecânicas, e os tipos motores de aprendizagem enfocam os fatores situacionais e intrapessoais que se caracterizam pela tarefa, prática, impulso, incentivo, e variáveis de reforço (Ausubel; Fitzgerald, 1961).

A aprendizagem significativa é interpretada sob a perspectiva construtivista da educação, no âmbito da qual dialogam, em diferentes aspectos, diversas correntes psicológicas, como o enfoque psicogenético de Piaget, a teoria histórico-cultural de Vigotsky e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Neste contexto, apesar das reconhecidas diferenças teóricas entre os autores, todos compartilham o princípio da atividade construtiva do aluno na realização das aprendizagens escolares (Arceo; Rojas, 2005).

Assim, dentre as concepções e princípios com implicações educativas, Arceo e Rojas (2005) apresentam o enfoque cognitivo de Ausubel: teoria da aprendizagem verbal significativa; modelos de processamento da informação e aprendizagem estratégica; representação do conhecimento, com esquemas cognitivos ou teorias implícitas e modelos mentais episódicos; enfoque especialistas/novatos; teorias de atribuição e de motivação por aprender; ênfase no desenvolvimento de habilidades do pensamento, aprendizagem significativa e solução de problemas.

A metáfora educativa de Ausubel, de acordo com os autores em enfoque, se caracteriza pelos seguintes apontamentos: aluno: processador ativo da informação; professor: organizador da informação, construindo pontes cognitivas, promotor de habilidades do pensamento e aprendizagem; ensino: introdução de conhecimento esquemático significativo e de estratégias ou habilidades cognitivas: é o como aprender; aprendizagem: determinada por conhecimentos e experiências prévias (Arceo; Rojas, 2005).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Quanto aos fundamentos da aprendizagem significativa, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel afirma que a aprendizagem requer uma reestruturação ativa das percepções, ideias, conceitos e esquemas que o aprendiz possui em sua estrutura cognitiva. Na interpretação de Arceo e Rojas (2005), esta postura de Ausubel é construtivista, porque a aprendizagem exige a transformação e a estruturação da informação pelo sujeito que a recebe, e assim também interacionista, pelo fato de que os materiais de estudo e a informação externa se interrelacionam e interagem com os esquemas de conhecimento prévio e com as características pessoais daquele que aprende.

Para Ausubel, a importância dos conhecimentos prévios na construção do conhecimento é fundante, pois a atividade construtiva não é possível sem conhecimentos prévios que permitam entender, assimilar e interpretar a informação nova para, depois, por meio dela, reestruturar-se e transformar-se em novas possibilidades. Aí se encontra a importância de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, de modo que, ao serem retomados e relacionados em um momento adequado com a nova informação, serão descobertos e construídos em conjunto com os alunos (Arceo; Rojas, 2005).

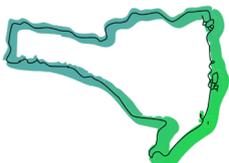
A aprendizagem automática é relacionada à estrutura cognitiva de modo arbitrário e literal, por conta do qual os componentes já significativos dessas tarefas são percebidos como tal e facilitam a aprendizagem automática, da mesma forma que a interferência concorrente na aprendizagem tem origem no âmbito da estrutura cognitiva. De fato, os assuntos que o aluno apreende de forma significativa e automática, são apreendidos e fixados por meios qualitativamente diversos considerando que as tarefas da aprendizagem significativa têm relação e apoio com as ideias estabelecidas na estrutura cognitiva (Ausubel; Novak; Hanesian, 1978).

Quanto à aprendizagem por recepção e por descoberta, de acordo com Ausubel (2003), se caracteriza uma confusão consoante às distinções básicas entre elas e as aprendizagens por memorização e significativas. A primeira distinção refere a aprendizagem por recepção – memorização ou significativa – como o conteúdo total daquilo que será apreendido, sendo apresentado ao aprendiz de forma acabada, de modo que a tarefa da aprendizagem não envolve nenhuma descoberta individual do aluno, mas compete apenas interiorizar o material, deixando-o em uma lista para reproduzir no futuro (Ausubel, 2003).

Já a aprendizagem por descoberta, que inclui a memorização ou significativa, formação de conceitos e resolução de problemas, define que o conteúdo principal não é disponibilizado, mas deve ser descoberto de modo independente pelo aluno previamente à sua exteriorização, quando a tarefa de aprendizagem distinta e inicial requer descobrir algo, um processo bem diferente da aprendizagem por recepção (Ausubel, 2003).

Em obra de Hewett (1963, p. 434), encontra-se a afirmação feita por Ausubel de que “A aprendizagem por ‘descoberta’ e ‘experiência empírica’ não é necessariamente mais eficaz do que a ‘aprendizagem por recepção’ significativa”.

Ausubel, Novak e Hanesian (1978) consideraram a diferença entre aprendizagem automática e significativa e entre aprendizagem por recepção ou por descoberta. Quando se trata de aprendizagem receptiva significativa, ocorre a aquisição de novos conhecimentos, exigindo disposição para aprendizagem significativa e acesso ao material potencialmente significativo para que isso se concretize.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Três tipos de aprendizagem receptiva significativa foram apresentados pelos autores: aprendizagem representacional, similar à aprendizagem automática; aprendizagem proposicional, que pode ser subordinativa, superordenada ou combinatória e ocorre quando se dá a aprendizagem derivativa, quando o material de aprendizagem exemplifica ou reforça uma ideia existente. A aprendizagem receptiva significativa “é importante para a educação porque é o mecanismo humano por excelência de aquisição e armazenamento de uma vasta quantidade de ideias e informações representadas por algum campo de conhecimento” (Ausubel; Novak; Hanesian, 1978, p. 33). Esses três tipos de aprendizagem significativa por recepção serão explanados mais detalhadamente na sequência deste capítulo.

A aprendizagem por recepção foi interpretada por Ausubel, em sua forma mais completa e verbal, como aquela que surge em etapas mais avançadas de desenvolvimento intelectual da pessoa e se constitui como indicador de maturidade significativa. Interpretando os registros de Ausubel, entende-se que: “na primeira infância e na idade pré-escolar a aquisição de conceitos e proposições se realiza prioritariamente por descobrimento, graças a um processamento indutivo da experiência indutiva e concreta” (Arceo; Rojas, 2005, p. 49).

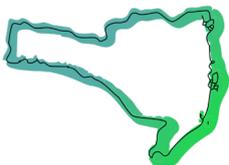
Na interpretação de Coll *et al.* (2008), a noção de aprendizagem significativa é o eixo central na teoria proposta por Ausubel, porquanto são identificadas vantagens importantes na aprendizagem significativa, seja no âmbito do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno coadunado com a lembrança posterior, e assim também na experimentação de novas aprendizagens, delimitando esse tipo de aprendizagem como adequada para ser promovida com os alunos.

Importa retomar, aqui, as afirmações de Ausubel, segundo registros feitos por Coll *et al.* (2008, p. 233), no sentido de que “[...] pode-se conseguir a aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta como por meio da recepção, já que essa dimensão não constitui uma distinção tão crucial como dimensão de aprendizagem significativa/aprendizagem repetitiva”.

Sendo um processo central, a aprendizagem significativa implica a interação entre a estrutura cognitiva prévia do educando e o material ou o conteúdo de aprendizagem, de modo a traduzir-se em um processo de modificação mútua da estrutura cognitiva inicial e assim também do material que é preciso apreender, momento em que se configura o núcleo da aprendizagem significativa, fundamental no entendimento de suas propriedades e de seu potencial (Coll *et al.*, 2008).

Assim, se a aprendizagem significativa mais importante é aquela por retenção significativa, antecede essa ação um processo de assimilação no qual ocorre o relacionamento de modo seletivo de novas ideias potencialmente significativas do material de instrução com aquelas ideias relevantes que já existiam na estrutura cognitiva, conforme já registrado e aqui confirmando-se que: “Estas ideias novas interagem com as ideias relevantes ancoradas e o produto principal desta interação torna-se, para o aprendiz, o significado das ideias de instrução acabadas de introduzir. Estes novos significados emergentes são, depois, armazenados (ligados) e organizados no intervalo de retenção (memória) com as ideias ancoradas correspondentes” (Ausubel, 2003, p. 8).

Reforçando-se, há que se dizer que esses processos de assimilação na aprendizagem significativa podem incluir a ancoragem seletiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; a interação entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias relevantes existentes ou ancoradas, com o significado das primeiras surgindo como o produto desta interação; e a ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes no intervalo de memória ou a retenção da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MATERIAIS E MÉTODOS.

A abordagem é qualitativa, apontada por Prodanov (2013, p. 70), a qual considera que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Com a pesquisa qualitativa é possível interpretar fenômenos e atribuir significados no processo de pesquisa, tendo o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental para a realização da pesquisa, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva, com análise indutiva de dados coletados (Prodanov, 2013).

Ao questionar de que forma ocorre a aprendizagem significativa com a aplicação de Trilhas de Aprofundamento, tem-se na pesquisa qualitativa o fio condutor para encontrar as explicações subjetivas que indiquem a realidade concreta da sala de aula.

Quanto dos procedimentos técnicos, o tipo de pesquisa concernente ao problema proposto é o estudo exploratório descritivo a ser realizado com entrevista semiestruturada com sujeitos implicados na implantação das Trilhas de Aprofundamento do Novo Ensino Médio.

Com relação à pesquisa exploratória é conceituada como aquela que tem como objetivo precípua o desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e de ideias, com a finalidade de formular problemas mais precisos, sendo muitas vezes a etapa inicial de uma investigação mais ampla (Gil, 2008).

Por sua vez, a pesquisa descritiva exige do pesquisador informações sobre o seu objeto de pesquisa, visando descrever exatamente os fatos e os fenômenos que determinada realidade apresenta (Triviños, 1987).

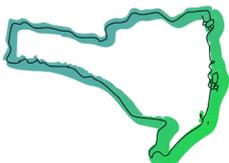
Para a produção de dados as técnicas de pesquisa compreendem a entrevista semiestruturada, com entrevista a ser realizada em pesquisa de campo. A forma semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, de modo que o entrevistado possa discorrer acerca do tema em questão, sem se restringir à indagação formulada (Minayo, 2014).

A pesquisa de campo será realizada com uso de um roteiro de perguntas utilizando um gravador para o registro da entrevista, e um caderno de anotações. No roteiro de perguntas constam questões específicas quanto ao perfil e às características dos entrevistados, de modo a obter a caracterização dos sujeitos do estudo.

Os professores serão abordados e apresentado o estudo, em sua problemática, objetivos e procedimentos, convidando-os à participação, cujo aceite será expresso pela assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além do Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Voz.

Nesse processo serão realizadas, no mínimo, 9 (nove) entrevistas semiestruturadas com professores buscando-se obter a saturação dos dados, porém, com possibilidade de aumentar o número de professores participantes da pesquisa em função da realidade a ser encontrada na pesquisa de campo.

Minayo (2014) credita à entrevista como uma técnica privilegiada de comunicação, a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo e, especialmente, interpretada como uma conversa a dois ou



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



mais interlocutores, por iniciativa do pesquisador que busca construir informações importantes para um determinado objeto de pesquisa.

O local de estudo compreende 2 (duas) instituições escolares pertencentes à CRE-SLO, localizadas nos municípios de São Lourenço do Oeste e Jupiá, no estado de Santa Catarina, nas quais são oferecidas as Trilhas de Aprofundamento para alunos do Ensino Médio.

Quanto à análise dos dados coletados considera-se que a análise de conteúdos de materiais de pesquisa admite diferentes formas, dentre elas, “Análise Lexical, Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise Temática e Análise de Enunciação” (Minayo, 2014, p. 309), sendo selecionada a análise temática para esta pesquisa.

Na definição da forma de análise temática, propõe-se o que seja a noção de tema, uma expressão muito utilizada em análise temática, como uma característica da análise de conteúdo. Tema, portanto, “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 1977, p. 105 *apud* Minayo, 2014, p. 317).

Definindo como procedimento de análise de dados a análise de conteúdo temática descreve-se o conceito dado por Minayo (2014, p. 316): “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação, cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”.

Para os procedimentos de análise da pesquisa de campo serão selecionados os dados que forem coletados a partir de pesquisa com a utilização do roteiro de perguntas nas entrevistas semiestruturadas com os professores selecionados que trabalham com as Trilhas de Aprofundamento objetivando identificar as potencialidades e as possíveis fragilidades, seu conteúdo e atendimento ao questionamento e aos objetivos propostos, no sentido de compreender a extensão das Trilhas de Aprofundamento em consonância com a aprendizagem significativa no viés de atribuição de significado a um conhecimento, com base no conhecimento que o estudante traz de sua vivência.

A discussão dos resultados terá como base de apoio a literatura pertinente.

RESULTADOS.

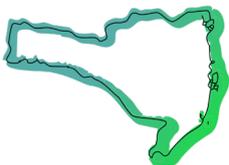
A pesquisa está em andamento. Os resultados a serem obtidos com a pesquisa constarão da Dissertação de Mestrado em Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Pretende-se obter respostas ao questionamento proposto para a investigação, e assim atender aos objetivos da pesquisa.

Referências.

ARCEO, Frida Díaz Barriga; ROJAS, Gerardo Hernández. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista**. 2. ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 2005.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa, PT: Paralelo Editora, 2003.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

AUSUBEL, David Paul; FITZGERALD, Donald. Meaningful learning and retention: intrapersonal cognitive variable. **Review of Educational Research**, v. 31, n. 5, Growth, Development, and Learning, p. 500-10, dec. 1961. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1168901>. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 13 dez. 2022.

COLL, César; ALEMANY, Isabel Gómez; MARTÍ, Eduard; MAJÓS, Teresa Mauri; MESTRES, Mariana Miras; GOÑI, Javier Onrubia; GALLART, Isabel Solé; GIMÉNEZ, Enric Valls. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEWETT, Frank M. An atlas of hemodynamics of the cardiovascular system. **Medicine California**, v. 99, n. 6, p.433-4, dec. 1963. Disponível em: <https://europepmc.org/backend/ptpmrender.fcgi?accid=PMC1515351&blobtype=pdf>. Acesso em: 8 maio 2023.

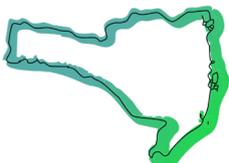
MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NOVAK, Joseph Donald. A view on the current status of Ausubel's assimilation theory of learning. **The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics, Misconceptions Trust**. Ithaca, NY, august 1-4,1993.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUHL, Cassiano Scott; MÜLLER, Tháisa Jacintho; LIMA, Isolda Gianni de. As contribuições de David Ausubel para os processos de ensino e de aprendizagem. **Revista Dynamis**, v. 26, n.1, p. 61-77, 2020. <http://dx.doi.org/10.7867/1982-4866.2020v26n1p61-77>. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/8589/4524>. Acesso em: 29 maio 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 – disposições gerais**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.



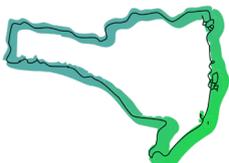
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



SANTOS, Marlus Pinho Oliveira. Comentários Sobre a Nova Lei do Ensino Médio (L. 13415/17). **Âmbito Jurídico**, n. 182, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-182/comentarios-sobre-a-nova-lei-do-ensino-medio-l-13415-17/>. Acesso em: 28 maio 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLORI, Antoni Ballester. **Meaningful learning in practice How to put meaningful learning in the classroom**. Universitat de les Illes Balears: Institut de Ciències de l'Educació, 2014. Disponível em: <https://docplayer.net/3821771-Meaningful-learning-in-practice.html>. Acesso em: 5 maio 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A construção de práticas pedagógicas transformadoras por intermédio da gestão democrática: um estudo de caso

Iquéia Maria Canalli Ebbing

E-mail: iqueia@unochapeco.edu.br

PPGE UNOCHAPECÓ

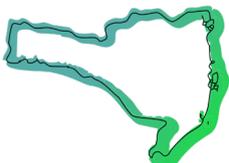
Profa. Dra. Daniela Leal

E-mail: daniela.leal@unochapeco.edu.br

PPGE UNOCHAPECÓ

RESUMO. Ao constituir as escolas como comunidades de aprendizagens, entende-se que as escolas desempenham um papel fundamental de formação da sociedade em seus diferentes contextos. Isto porque, a escola é uma comunidade que visa superar obstáculos por meio de diálogos, utilizando-se do mesmo para a busca de soluções que caminhem para a aprendizagem. A história tem mostrado que a escola surgiu para atender as expectativas da sociedade, buscando adequar o estudante, padronizando o processo de ensino aprendizagem. Essa padronização tem gerado exclusão no interior do sistema, o que nos leva a refletir sobre os impasses para uma educação democrática, afinal é nesse ambiente escolar que se reconhece possibilidades de mudança do sujeito através da ação coletiva. A busca de práticas transformadoras permeia pela gestão democrática e precisa ser construída a partir de um aprendizado constante de autorreflexão, participação e envolvimento de todos. A gestão democrática envolve além da compreensão de elementos de ordem social e cultural que estão presentes na organização da escola, o conjunto de ações, intervenções, decisões e processos com o grau de intencionalidade e sistematização que procuram modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos organizacionais e práticas pedagógicas, de forma participativa e dialógica, a partir de princípios educacionais democráticos alinhados às diretrizes e políticas educacionais. Tendo em vista a importância da atuação da equipe gestora na promoção de novas práticas junto ao corpo docente, objetiva-se com esta pesquisa analisar as ações adotadas pela equipe gestora de uma escola que levaram a ressignificação das práticas pedagógicas adotadas pelos professores, de forma a provocar nesses um sentimento de pertencimento ao local de aprendizagem. A pesquisa se apoiará na teoria histórico cultural de Lev S. Vigotski, de forma a reportar-se ao entendimento dos conceitos de educação, atividade, gestão escolar e práticas pedagógicas. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se por uma pesquisa do tipo estudo de caso em triangulação com a pesquisa documental e a história oral, pois será por meio da pesquisa documental que se voltará às fontes históricas encontradas para analisá-las e sistematizá-las de forma a sofrerem tratamento analítico, assim como pelo meio da história oral se buscará compreender as significações atribuídas por cada participante ao real e ao vivido de sua experiência na Escola de Educação Básica Rosina Nardi (Seara, SC), durante o período de 2016-2019.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Práticas Pedagógicas Transformadoras. Identidade Institucional. Perspectiva Histórico-Cultural.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ABSTRACT. Schools as learning communities, it is understood that schools play a fundamental role in shaping society in its different contexts. This is because the school is a community that aims to overcome obstacles through dialogue, using it to find solutions that lead to learning. History has shown that schools emerged to meet society's expectations, seeking to adapt students by standardizing the teaching-learning process. This standardization has led to exclusion within the system, which leads us to reflect on the impasses for a democratic education. After all, it is in this school environment that we recognize the possibilities for change through collective action. The search for transformative practices permeates democratic management and needs to be built on a constant process of self-reflection, participation, and the involvement of everyone. In addition to understanding the social and cultural elements that are present in school organization, democratic management involves a set of actions, interventions, decisions, and processes with a degree of intentionality and systematization that seek to modify attitudes, ideas, cultures, contents, organizational models, and pedagogical practices, in a participatory and dialogical way, based on democratic educational principles aligned with educational guidelines and policies. In view of the importance of the management team's role in promoting new practices among the teaching staff, the aim of this research is to analyze the actions adopted by the management team of a school that have led to a re-signification of the pedagogical practices adopted by the teachers, to provoke in them a feeling of belonging to the place of learning. The research will be based on Lev S. Vygotsky's cultural-historical theory, to refer to an understanding of the concepts of education, activity, school management and pedagogical practices. As this is a qualitative study, we opted for a case study in triangulation with documentary research and oral history, as it will be through documentary research that we will turn to the historical sources found in order to analyze and systematize them so that they can undergo analytical treatment, and through oral history we will seek to understand the meanings attributed by each participant to the real and the lived experience of their experience at the Rosina Nardi Basic Education School (Seara, SC), during the period 2016-2019.

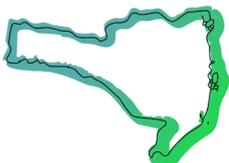
KEY WORDS: School management. Transformative Pedagogical Practices. Institutional Identity. Historical-Cultural Perspective.

INTRODUÇÃO

A escola tem sido desenvolvida visando à adequação do estudante às expectativas da sociedade. Afinal, o modelo tradicional e hegemônico de escola que conhecemos hoje surgiu como resposta a tensões e demandas da Revolução Industrial e da sociedade capitalista moderna conforme aponta Ribeiro (2019). Este modelo, ao buscar a padronização dos estudantes em seu processo de ensino aprendizagem, tem gerado exclusão no interior do sistema, o que nos leva a refletir sobre esses impasses para uma educação democrática.

Nesse sentido, segundo Ribeiro (2019), o reconhecimento quanto à possibilidade de mudança do sujeito ocorre por meio da ação coletiva e a busca de práticas transformadoras e, nesse interim de ações, a gestão democrática da educação precisa ser construída a partir de um aprendizado constante de autorreflexão e de reflexão que permitam minimizar a lacuna entre a realidade que a sociedade está inserida e a realidade vivida nos espaços escolares. Afinal, como Caires (2010) aponta, o aprendizado é coletivo, regado de sonhos, num processo histórico que contempla a participação constante, o diálogo, a colaboração, o envolvimento e o consenso entre todos os envolvidos no processo educacional.

Nesse contexto, o estudo da gestão escolar envolve a compreensão de elementos de ordem social e cultural que estão presentes na organização da escola. Esses elementos envolvem um conjunto de ações, de intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização tentando



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos organizacionais e práticas pedagógicas. Concebendo que a gestão democrática é um trabalho coletivo, participativo e dialógico que surge a partir de princípios educacionais democráticos afinando com as diretrizes e políticas, alinha-se a construção de ações coletivas que desperte o sentimento de pertencimento a esse lugar, ou seja, o pertencimento a escola para mostrar à sociedade local a importância que essa tem em relação à formação humana.

Diante desse cenário, a pesquisa que aqui se apresenta partiu do seguinte questionamento: Como as ações adotadas pela equipe gestora de uma escola podem levar à ressignificação das práticas pedagógicas adotadas pelos professores? Objetivando-se, assim, investigar as ações adotadas pela equipe gestora de uma escola que levaram a ressignificação das práticas pedagógicas adotadas pelos professores. E, como objetivos específicos: a) Definir os conceitos de práticas pedagógicas e gestão democrática, pautando-se na perspectiva histórico cultural de Lev S. Vigotski; b) Apreender sentidos e significações dos gestores e professores frente aos processos de transformação da escola e das práticas pedagógicas; c) Analisar as ações da gestão escolar que levaram a construção de práticas pedagógicas por parte dos professores. Para tanto, a pesquisa se apoiará na teoria histórico cultural, tendo como principal referencial Lev S. Vigotski, de forma a reportar-se ao entendimento dos conceitos apresentados ao longo da pesquisa, bem como ao processo de transformação da prática pedagógica e da comunidade escolar.

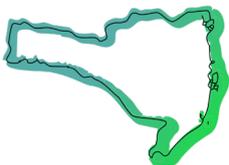
MATERIAIS E MÉTODOS

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa envolvendo a história de uma instituição de ensino, com base tanto em documentos quanto na fala dos sujeitos que fizeram parte da construção histórica, material e cultural da mesma, optou-se por uma pesquisa do tipo estudo de caso em triangulação com a pesquisa documental e a história oral, para que se conseguisse compreender como determinada realidade se manifestou e os condicionantes que a geraram. Todavia, no resumo que aqui se apresenta, será feito o recorte da pesquisa de mestrado em andamento, focando-se na parte da pesquisa documental, na qual se identifica documentos da escola que antes não foram analisados e sistematizados de forma a sofrerem tratamento analítico e/ou reexaminados. Os documentos indicam acontecimentos, revelam intenções, transmitem interpretações individuais e coletivas e por isso, estão sendo analisados de forma cronológica para que se possa contar a história da escola estudada, bem como seus momentos de transformação que levaram a mudanças significativas nas práticas dos professores. Afinal, o procedimento de conhecimento da mensagem documentada, segundo Salgue, Oliveira e Silva (2021), é o que permite aferir autenticidade e confiabilidade, além de assegurar qualidade da informação transmitida.

DISCUSSÃO

A educação surgiu como resposta às tensões causadas pela revolução industrial, uma vez que a demanda social necessitava ser padronizada e uniformizada para atender o sistema vigente. Essa escola foi aos poucos assegurando a instrução dos indivíduos, mas de forma intencional. Isso acarreta reflexões de como ela foi se constituindo ao longo de sua história. Para tanto, Saviani (2021) leva a refletir como esse percurso se constituiu no sistema e quais suas implicações sociais, demonstrando através da explicação de duas classes de teoria da educação.

Para Saviani (2021) a primeira teoria da educação emerge como instrumento de correção das distorções, pois entende que a sociedade é concebida como harmoniosa tendo a integração de seus membros e a marginalidade que ocorre nela é um fenômeno acidental que pode ser corrigido. Sendo assim, a educação exerce uma força homogeneizadora com a função de reforçar os laços sociais, promovendo a coesão e garantindo a integração dos indivíduos. Além disso, a escola tem como objetivo intensificar os esforços



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



educativos para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Esse grupo é denominado por teorias não críticas.

O segundo grupo de teorias, chamados de crítico-reprodutivistas, concebe a sociedade constituída por grupos ou classes antagônicas que se relacionam a base da força e a marginalidade é um fenômeno inerente dessa estrutura social sendo que o grupo ou classe com maior força dominante coloca os demais na condição de marginalizados. A educação depende dessa estrutura reforçando a dominação e acaba por legitimar a marginalização porque irá reproduzir a marginalidade cultural.

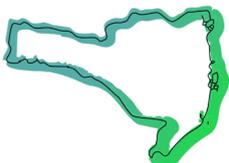
Nessa divisão de grupos de teorias, Saviani (2021) tensiona entender que o primeiro grupo define a educação como autônoma. Exemplo desse grupo tem a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Para entender a sua função reporta-se na constituição dos sistemas nacionais de ensino que se organizam a partir da metade do século XIX com o preceito de que a educação é direito de todos e dever do estado, sendo que o direito decorria do tipo de sociedade, correspondente aos interesses da nova classe que se consolidaria no poder: a burguesia como a ponta (Saviani, 2021, p. 5) “tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa”.

A educação nesse sentido cumpre a função de vencer a barreira da ignorância e converter os “súditos em cidadãos” (Saviani, 2021, p. 5), tornar os marginalizados em esclarecidos, difundindo a instrução, transmitindo os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Assim, a escola organiza-se como uma agência centrada no professor. É ele razoavelmente bem preparado que expõe as lições e os alunos devem realizar disciplinadamente. Com o advento de críticas a pedagogia tradicional surge a “escolanovismo” e que por sua vez, entendia o marginalizado como rejeitado. Assim, a educação seria o instrumento de fator equalizador social, ou seja, cumprindo a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade e considerava que o importante era o “aprender a aprender”. A iniciativa estava centrada, agora, no aluno. Mas, continuava a expansão da escola em limite suportáveis pelos interesses dominantes desenvolvendo um tipo de ensino adequado a esses interesses como explicar (Saviani, 2021, p. 9).

Ainda nesse grupo surge a escola tecnicista como resposta a introdução de um sistema de ensino padronizado, afinal “educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formaram indivíduos eficientes” (Saviani, 2021, p. 11) e assim, esse novo modelo, contribui para o aumento da produtividade da sociedade, cumprindo sua função de equalização social, que foi considerado equilíbrio do sistema. Portanto, a escola passou a funcionar como um sistema fabril, perdendo a especificidade da educação e contribuindo para aumentar o caos no campo educativo, isso porque, gerou um nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que inviabilizou o trabalho pedagógico.

Em contrapartida, o segundo grupo como abarca Saviani (2021), as teorias crítico-reprodutivistas postulam não ser possível compreender a educação se não a partir de seus condicionantes sociais e apesar de todas as tentativas de reformas escolares torna-se cada vez mais evidente o papel da escola de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. Traz através das três divisões a explicação de como esse grupo trata a marginalidade social e como é a função da educação. Suscintamente relatado como:

- a) Teoria do sistema de ensino como violência simbólica: formação de opinião pública manifestada pelos meios de comunicação de massa, jornais e outros meios. Nesse, a ação pedagógica reproduz a cultura dominante.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



- b) Teoria da escola como aparelho ideológico do estado: a escola constitui instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de capitalista. Atende criança de todas as classes envolve-as em saberes práticos da ideologia dominante.
- c) Teoria da escola dualista com a aparência de unitária e unificadora é uma escola dividida em burguesia e proletariado com a missão de impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

Saviani (2021) explica que essas teorias não contém uma proposta pedagógica. Elas procuram explicar o funcionamento da escola tal como está constituída e mostrar a necessidade de lógica social histórica da escola existente na sociedade capitalista ao relacionar a questão da marginalidade como elemento demarcado por ambos os grupos. O primeiro grupo tenta resolver o problema da marginalidade por meio da escola, equalização social que significa o equilíbrio do sistema. Já, para o segundo grupo das teorias crítico-reprodutivistas o fracasso escolar é visto como o êxito da escola, uma vez que, a escola na sociedade capitalista reproduz a dominação e exploração, sendo assim, esse grupo além de não exercer uma escola democrática, acaba realçando ainda mais a marginalidade.

A escola como aponta Saviani (2021) sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade colocando nas “mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (Saviani, 2021, p. 25), e nesse contexto, é preciso ainda pensar nas armadilhas do caminho, pois os mecanismos de adaptação acionados podem ser confundidos com os anseios da classe dominada.

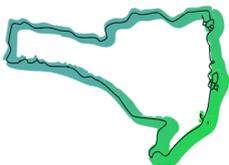
Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural e a histórico-crítica, concebe a escola como a forma historicamente mais desenvolvida de educação, apesar da apropriação da cultura humana ser um processo educativo que acontece também no seio da família, em contato com as mídias e nas atividades de lazer. A escola é o espaço onde se realiza as atividades específicas para o desenvolvimento do indivíduo por meio das experiências e interações que proporcionam o aprendizado.

Segundo Duarte (2001), não se pode compreender a educação sem a escola, bem como a apropriação e a objetivação como um processo educativo. A escola surge como um antídoto contra a ignorância; como um instrumento para equacionar a marginalidade, pois, entende-se que seu papel é difundir a instrução, transmitir o conhecimento acumulado e sistematizado logicamente. Isso porque a pedagogia tradicional identifica a marginalidade como ignorância, o homem não esclarecido é, portanto, marginalizado.

O papel da escola, na luta pela emancipação humana, ou seja, na luta a favor da integridade humana contra as alienações, define-se, portanto, pela importância do conhecimento na busca da formação plena do ser humano, uma vez que a “escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento” (Duarte, 2015 p. 153).

Assim, a educação tem a função de emancipar o sujeito, no movimento do desenvolvimento omnilateral, com vistas na construção de práticas embasadas nos saberes ontológicos, epistemológicos e metodológicos, afinal, a pedagogia histórico-crítica atribui à educação escolar a tarefa de socializar as máximas conquistas em termos científicos consolidadas pela humanidade, e para que isso possa ser possível a escola precisa estar comprometida com um objetivo de formação humana. A educação é uma extensão da vida dos homens que se transforma histórica e socialmente.

Nessa perspectiva, o meio social educativo vem a ser o conjunto de todas as relações humanas vividas na escola. Se educar é organizar a vida, o meio também precisa ser organizado, o que significa organizar



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



as relações sociais vividas pelos sujeitos na escola e que interferirão no desenvolvimento social de suas personalidades conscientes, de forma que a atividade fundamente o cotidiano do trabalho e o papel do professor, pois é o meio social educativo o condutor intelectual que conduz o processo de diálogo e compartilhamento com os alunos.

Assumir a concepção de educação presente no sistema histórico-conceitual de Vigotski remete a compreender que o ensino e a aprendizagem significam a ação combinada a ser realizada coletivamente. O social não se reduz apenas à interação das pessoas, mas a existência social da pessoa, as suas relações constituem-se a fonte de desenvolvimento, uma vez que, “o ser humano se educa – se forma como uma personalidade consciente na e com as relações sociais” (Teixeira, 2022, p. 09). O processo educativo, portanto, tem como prática e caminho à liberdade, a totalidade, a síntese dialética formada por três elementos: o professor, o aluno e o meio social.

Teoria de Vigotski: compreendendo o ser humano

Ao buscar no marxismo uma teoria científica do conhecimento como sendo o “fio condutor seguro para resolver os problemas epistemológicos da psicologia, porque define o sentido e as finalidades para o estudo do homem” como abarca (Tanamachi, 2007, p. 64), Vigotski viu enquanto ciência uma nova teoria que explica o sentido do que é um homem e suas relações com o mundo.

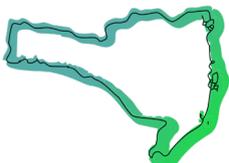
A concepção histórico-cultural pode ser considerada revolucionária, porque realiza a articulação entre os diferentes componentes que integram os processos mentais (neurológicos, psicológicos, linguísticos e culturais) e o contexto histórico da atividade social. Implicando assim sair da própria ciência e tomar o homem como objeto de estudo, para compreender as “ações e reações de adaptação e de transformação dos indivíduos como respostas ao conjunto de multideterminações histórico-sociais às quais estão submetidos enquanto seres humanos” como relata (Tanamachi, 2007, p. 89).

Assim, reconhecer a definição da atividade humana concreta como objeto de estudo é uma tarefa que implica compreender as relações que esses estabelecem com o meio, pois os indivíduos são de natureza social e a atividade é produto e ao mesmo tempo, produtora nas relações da sociedade.

Ao relacionar a teoria histórico-cultural especialmente no que se refere à educação e ao ensino, conforme aponta Lobo (2009), essa, apresenta uma combinação complexa de análise baseada na psicologia soviética e marxista, que tem em seu núcleo o complexo sistema de desenvolvimento dialético e a compreensão dos fundamentos marxistas das relações sociais. Estas referências constituem a base para compreender uma gestão e organização escolar emancipatória.

Para Vigotski, o desenvolvimento humano constitui-se, em sua gênese, por quatro elementos: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese, a microgênese conforme explica Lobo (2009). A análise epistemológica e a produção do conhecimento estão inteiramente ligadas a produção de um conhecimento socialmente novo e na apropriação dos conhecimentos que configuram a historicidade da relação entre sujeito e objeto. Isto porque, o processo de apropriação é sempre ativo, ou seja, o indivíduo realiza uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade humana acumulada no objeto. Consequentemente, as aptidões e as funções humanas historicamente formadas são características do indivíduo, formando-se, assim, por meio da relação entre objetivação e apropriação.

A relação entre a dialética objetivação e apropriação constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana. Uma vez que, a possibilidade do desenvolvimento histórico é gerada justamente pelo fato de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



que a apropriação de um objeto, ao ser transformando em instrumento pela objetivação da atividade humana e inserido no social, gera “a atividade e na consciência humana do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (Duarte, 2001, p. 155).

Sirgado (2000) traz a teoria vigotskiana esboçando seus sentidos e significados. Explica como os termos (social e cultural) são conceitos fundamentais para compreender o indivíduo. O termo social é “um conceito que qualifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural” (Sirgado, 2000, p. 47), mas que não permitem explicar, por si só, as formas de organização social. Quanto ao termo cultural, trata-se de um conceito entendido e utilizado de formas diferentes, e que exige compreensão no contexto próprio.

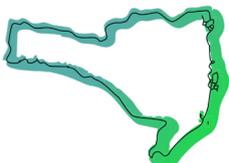
Em outras palavras, para compreender os termos social e cultural se faz um recorte ao caráter histórico, pois a história remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski, bem como significa uma abordagem dialética geral das coisas, ou seja, a história humana. O indivíduo já nasce social e o seu desenvolvimento é produto da atividade humana, transformando a realidade das coisas sendo que a ciência é a natureza pensada pelo homem que passa a integrar a história humana.

O termo social é um fenômeno mais antigo que a cultura. É um dos atributos de certas formas de vida que permite ser considerado uma sociabilidade biológica, natural. Uma vez que, a sociabilidade humana não é somente dada pela natureza, mas assumida pelo homem através das suas produções. Ou seja, o social é a condição e resultado da cultura, pois as formas humanas de sociabilidade são produções do homem e estas, portanto, obras culturais. A cultura, nesse sentido, é entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade.

Sirgado (2000) explica que o materialismo histórico dialético passa a aplicar à história, um modo de entender os acontecimentos que formam a história a assim dizer uma ciência. Considera também que o dialético não é somente o método. É um complexo conceitual que permite pensar o objeto. É teoria e método que estão interligados, do contrário, perderia o “estatuto de ciência” (Sirgado, 2000, p. 50).

Nesse sentido, o materialismo é apresentado como aspecto da teoria, enquanto dialético representa o método, conferindo o seu caráter histórico. Assim, ao compreender o materialismo histórico dialético, entende-se sob a lente vigotskiana, a teoria da história do homem e do mundo, instrumentalizado pela relação natureza/cultura. Assim, as funções biológicas não desaparecem com a necessidade das funções culturais, mas sim são transformadas ou adquirem uma nova forma de existência e são incorporadas na história humana. “Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza” (Sirgado, 2000, p. 51).

Com base em Vigotski, Sirgado (2000) destaca que o social também pode ser considerado um “signo ou símbolo” que é uma criação do homem, como instrumento e faz parte da cultura e não da natureza. Dessa forma, aplica-se a ele o caráter social. Uma vez que, o signo tem a propriedade de significar o processo de desenvolvimento cultural das relações humanas, para operar na consciência precisa ser decodificado e interpretado. É pela significação, portanto, que confere ao social sua condição humana, assim como é por meio do desenvolvimento cultural que o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Consequentemente, o homem “retém as funções de socialização na sua esfera privada” (Sirgado, 2000, p. 69), de forma a internalizar as funções sociais dessas relações (sentir, pensar, rememorar, sonhar).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



É pelo outro, portanto, que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade, isto porque, a convivência humana é regida por leis históricas e as formas humanas de organização social são obras do homem. As leis que determinam as condições concretas da sua produção levam à constituição do caráter histórico definindo o social humano. Isso permite olhar para o espaço que o indivíduo está inserido e compreender que ele, o sujeito, ao mesmo tempo em que transforma o espaço, seus sentimentos, emoções, também é constituído pelo mesmo processo.

Assim, reportar a análise de estudo para compreender qual foi o movimento que aconteceu na Escola de Educação Básica Rosina Nardi nos anos de 2016-2019, significa compreender o ser como um todo, perceber como acontece as vivências, as trocas de experiências, a própria história de todos que passaram e dos que permanecem naquele espaço, além de entender como a escola também impactou na construção do conhecimento e transformação de cada um.

Além desse arcabouço de reflexões até aqui apresentado, é relevante analisar como esse movimento se apresentou à realidade histórica da referida escola. O trabalho coletivo, o compartilhamento de ideias, implica em desenvolver na escola, uma comunidade de aprendizagem, visando superar obstáculos por meio de diálogos, utilizando-se do mesmo para a busca de soluções que encaminhem à aprendizagem como abarca Caires (2010).

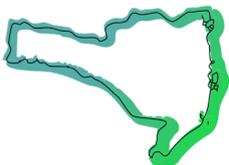
A gestão democrática é fundamental para a construção de novas práticas pedagógicas que oportunizem espaço à organização, distribuição de tarefas, levantamento de diagnósticos e discussão sobre as decisões a serem tomadas conforme aponta Caires (2010), e assim, possibilita um espaço de democracia, promovendo a convivência respeitosa, baseada em um esforço coletivo, cooperativo e solidário para superar as necessidades existentes.

Gestão democrática e suas práticas pedagógicas

Originário do latim *gestione*, o conceito de gestão, de acordo com Oliveira e Menezes (2028), refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Entretanto, muitas concepções foram dadas para o tema no decorrer dos anos. Por exemplo, apesar de expressar a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas, uma parcela considerável da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística, bem como uma ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição e produção de bens.

Ao que tange especificamente ao termo gestão escolar, este leva consigo o conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola, a qual é engendrada como um sistema que agrega pessoas, o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões, como apontam Oliveira e Menezes (2018). A gestão escolar constitui ações destinadas a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é, então, a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, e envolve aspectos gerenciais técnico-administrativos (Oliveira;



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Menezes, 2018, p. 880). Nesse sentido, compreender gestão escolar democrática, é entender que a coletividade possa se manifestar por meio da participação efetiva nas decisões e ações da escola. O sentimento de pertencer ao espaço é um ingrediente importante para a participação efetiva.

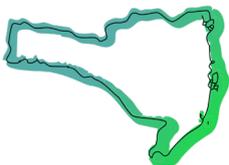
Partindo do princípio que o homem não se mantém preso as suas condições situacionais e pessoais, pois é capaz de transcender a situação e assim fazer escolhas para se colocar na perspectiva universal (Saviani; Duarte, 2015), a organização escolar pode ser um modelo capaz de reconhecer em si contradições, conflitos organizacionais, definições problemáticas de objetivos, vivência de dificuldades pelas contradições do sistema econômico, da tecnologia (técnica e material) e de estruturas informais entrelaçadas na organização, conforme abarca Lobo (2009). Afinal, para o autor, a consciência de uma prática social intencionada, humanizadora e emancipatória tem por objetivo principal a contribuição no desenvolvimento do sujeito, necessitando utilizar como instrumentos a reflexão sobre o conjunto de saberes, habilidades, valores e formas culturais necessários para a participação efetiva desse sujeito na sociedade.

Perceber a organização e gestão escolar a partir da teoria histórico-cultural é compreender a gestão de maneira integrada. É entender e tornar a compreensão da atividade expressão e ferramenta de leitura das práticas humanas de interação complexa, crescente, conflituosa e contraditória na própria dinâmica do sistema de gestão. Uma vez que, na medida em que a escola envolve os sujeitos em seus objetivos comuns, construindo permanentemente o processo histórico e cultural de desenvolvimento, é que se constitui a comunidade educativa, é que se torna célula de integração e interação para as pessoas. A escola não pode se fechar e se isolar da vida, uma vez que sua “[...] filosofia é a história, isto é, a produção da própria existência humana no tempo” (Saviani; Duarte, 2015, p. 16).

Nesse processo, é importante compreender que a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social, que envolve a necessidade de compreensão das experiências humanas existentes que compõem a escola, em suas práticas materiais e nas suas relações com estruturas socioeconômicas, profundamente arraigadas na cultura vivida. Assim, “a formação de uma comunidade educativa é constituída pela vivência dos objetivos comuns, sem desconsiderar as contradições e fragmentações existentes pelas diversas influências dos demais sistemas em que os sujeitos estão inseridos” (Lobo, 2009, p.11).

Saviani e Duarte (2015) afirmam que, nesse contexto, a gestão escolar precisa ser promotora de espaços integradores de sentido e significado, de forma a promover a participação ativa dos estudantes e de toda comunidade escolar em todo o processo de desenvolvimento. Uma vez que, para os autores, a partir da inspiração do sistema de atividade pode-se apreender a riqueza dos fluxos de interação entre os sistemas, seus desafios, contradições e elementos impulsionadores e refletir que todos os espaços, práticas e comportamentos vividos na escola são instrumentos de desenvolvimento e aprendizagem aliados ao processo educativo.

Podendo-se dizer, assim, segundo Rossi e Piatti (2020), que a gestão escolar é um empreendimento coletivo que, necessariamente, em razão de sua própria natureza congrega um esforço conjunto da escola e nesse aspecto, compreende-se que estas dinâmicas precisam confluir no sentido de reforçar e não descaracterizar ou secundarizar a função social inerente à educação escolar. Isto porque, segundo as autoras, a gestão escolar é o conjunto das atividades que organizam a dinâmica de uma escola em confluência com a efetividade da sua função social de transmitir e socializar o conhecimento elaborado.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Do ponto de vista do conhecimento, segundo Saviani e Duarte (2015), a gestão escolar implica numa série de esforços teóricos e práticos dos agentes educacionais, sejam eles gestores, professores, alunos, pais, diretores ou coordenadores pedagógicos, no sentido de garantir a efetivação da função social da educação escolar, qual seja: a transmissão e socialização dos conhecimentos científicos (sociais, naturais e exatos), filosóficos e artísticos mais desenvolvidos que foram ameadados pela humanidade ao longo da história.

Chegado aqui, ao partir da posição crítica contra-hegemônica, abarcada pela pedagogia histórico-crítica, pensando em uma “sociedade de fato justa e igualitária na qual a educação tenha como horizonte o pleno desenvolvimento dos seres humanos por meio da apropriação da cultura produzida histórica e coletivamente pela humanidade” (Coutinho; Lombardi, 2016, p. 225), verifica-se, portanto, a necessidade de buscar objetivar uma gestão que, efetivamente, busque alavancar um trabalho coletivo intencional com a finalidade de respostas práticas aos limites impostos pela estrutura político-jurídica e administrativa do aparelho do Estado.

Desse modo, para analisar a gestão escolar da Escola de Educação Básica Rosina Nardi, busca-se na teoria histórico-cultural explicação para se compreender as práticas que são adotadas ao longo de cada processo de transformação que levou a mudança nas relações sociais no ambiente escolar de forma a interagir coletivamente para o desenvolvimento humano integral e uma educação emancipatória. Afinal, o princípio da gestão democrática, inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

RESULTADOS PARCIAIS

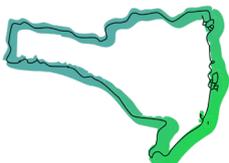
A escola escolhida para a pesquisa é situada em uma cidade do extremo oeste de Santa Catarina, com data de fundação nos anos de 1980. A mesma foi criada para atender, no início, especificamente filhos de funcionários de uma empresa nacional estabelecida no município.

Ao longo de sua trajetória histórica mudanças administrativas foram ocorrendo e a escola passou a abranger alunos de vários bairros em função do crescimento populacional, além de filhos de agricultores que pertenciam à linha de zoneamento da escola.

O terreno em que foi construída facilitava o acesso dos alunos para aquele momento. Começou com poucas salas de aula atendendo as séries iniciais. Hoje, sua estrutura física está ampliada, contendo laboratório de ciência, biblioteca, ginásio, refeitório, espaços coletivos de convivência. É atendida pela rede municipal, alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (e já atendeu alunos do pré-escolar), e rede estadual atendendo alunos dos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com seus respectivos professores.

O corpo discente sempre descrito como heterogêneo, possuía alunos humildes, filhos de trabalhadores, com vários níveis de aprendizagem. A instituição não abarcava filhos de empresários ou pessoas de maior poder aquisitivo, uma vez que estes não tinham o interesse em estudar lá.

O levantamento documental da história da escola leva à reflexão de como a gestão escolar pode ser democrática e provocar ações coletivas de mudanças. Uma vez que, se observou que no período de 2016-2019, a partir do movimento que aconteceu na escola, mediante às mudanças estruturais e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



administrativas, houve uma transformação das práticas dos docentes, bem como o aumento do envolvimento da comunidade local.

Sob a lente do materialismo histórico cultural, a pesquisa provoca um refletir sobre como as ações da gestão escolar abarcam as práticas pedagógicas transformadoras para um sentimento de pertencimento ao espaço da escola. Compreender como essas ações estimulam o desenvolvimento do sujeito e esse como contribui para a construção do espaço social em que está inserido. Assim, ao falar de educação democrática e emancipatória, fala-se da formação integral do ser humano, nas dimensões individual e social, de forma a subsidiar o processo de democratização das relações internas das instituições.

O trabalho cotidiano e as tomadas de decisões em coletivo podem promover e construir práticas transformadoras, quando estabelecidas entre o grupo escolar para tensionar o sentimento de pertencimento para com o espaço, exigindo algumas reflexões no processo: reconhecer limites, reinventar estratégias, promover diálogos, troca de experiência. Faz-se necessário o mapeamento dos desafios enfrentados pela instituição e da necessidade de mudanças para que seus objetivos sejam alcançados, colocando em prática uma educação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser este resumo fruto de uma pesquisa em andamento, ainda não há resultados e conclusões finais acerca da temática pesquisada. Contudo, considerando que a função social da escola é significada pelo desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade, ou seja, uma formação humana integral faz-se importante ressaltar, desde os dados preliminares, que essa instituição é uma comunidade cheia de engrenagens e que precisa estar em plena sintonia. A gestão democrática deve estar atenta e em constante reflexão e autorreflexão para também provocar práticas pedagógicas transformadoras.

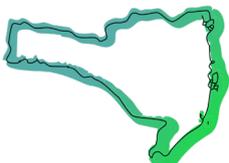
É importante compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são processos estreitamente imbricados e que cabe aos gestores e professores, juntos, realizar esse trabalho. As decisões a serem definidas, os sonhos a serem realizados, as metas a serem alcançadas, é algo a ser refletido quando se busca uma gestão democrática e práticas pedagógicas transformadoras. Afinal, as ações que se desenvolvem na escola devem estar voltadas para a construção do ser humano, de formação integral, que visa promover autonomia, responsabilidade e processo de aprender.

AGRADECIMENTOS: À Unochapecó pelo apoio financeiro.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de Significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG>. Acesso em: 05 dez. 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 26, n. 02, p. 222-245, 26 fev. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em 11 dez. 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CAIRES, Sueli de Fatima Barbosa. **A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em comunidade de aprendizagem**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2559/3230.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 maio 2023.

LOBO, Alexandre Lucena. Uma tentativa de reflexão do papel do gestor a partir da teoria histórico-cultural do sistema de atividade. In III Congresso Interamericano de Política e administração da Educação. **Caderno Anpae**, Vitória, v. 01, 2009. Disponível em <https://www.anpae.org.br/simposio2009/13.pdf>. Acesso em 09 jul. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENENZES, Ione Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.48, n. 169, p.876-900, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2023.

RIBEIRO, Marcela Araújo Moraes. **Transformação na educação: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes**. 2019. 78 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37249/1/2019_MarcelaAraujoMoraesRibeiro.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

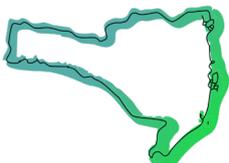
ROSSI, Aline Cristina Santana; PIATTI, Célia Beatriz. **Gestão Escolar e conhecimento: a função social da escola a partir da pedagogia histórico-crítica**. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v12i1.34645>. Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwip7p6NqLH_AhV4SLgEHTvPCx8QFnoECDkQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufba.br%2Findex.php%2Frevistagerminal%2Farticle%2Fdownload%2F34645%2F21841&usq=AOvVaw2J5qhPRf2VVYDgbd4Mheo. Acesso em 09 jul. 2023.

SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Lorrane Stéfane. Saberes para a construção da pesquisa documental. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 123-139, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/47>. Acesso em: 23 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta e classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2023.

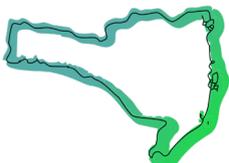


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



TANAMACHI, Elenita de Rício. A Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. *In*: MEIRA, Marisa Eugênia Memlillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural**: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 63-92.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, e116921, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZkmZLqzStG7gZknWBDxVRsM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 ago. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Estimulação de bebês: construção o percurso de investigação

Ivane Beatriz Martins¹

ivane.martins@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ

Martin Kuhn²

martin.kuhn@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

RESUMO. O tema estimulação de bebês tem me provocado a investigar a sua contribuição no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. O problema que orienta a pesquisa está assim formulado: como a estimulação contribui para a aprendizagem e desenvolvimento do bebê sob a perspectiva histórico cultural? A pesquisa tem como objetivo compreender a estimulação como requisito central no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de bebês. De modo específico intenta-se compreender a importância da estimulação para o desenvolvimento de bebês. A pesquisa parte da compreensão da criança como sujeito histórico e cultural compreendendo-a como produto e produtora da linguagem, que se constrói como ser pelas múltiplas linguagens. Assume-se a concepção de criança pautada na sociologia e na nova antropologia da criança que a compreendem como um sujeito que aprende e se desenvolve nas relações que estabelece com os outros e com o meio em que vive. O presente estudo será de cunho teórico e bibliográfico.

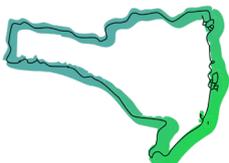
PALAVRAS-CHAVE: Estimulação. Bebês. Desenvolvimento.

ABSTRACT. The topic of baby stimulation has led me to investigate its contribution to the learning process and human development. The problem that guides the research is thus formulated: how does stimulation contribute to the baby's learning and development from a cultural historical perspective? The research aims to understand stimulation as a central requirement in the learning and development process of babies. The research starts from the understanding of the child as a historical and cultural subject, understanding it as a product and producer of language, which is constructed as a being by multiple languages. The conception of children is assumed based on sociology and the new anthropology of children, which understand them as subjects who learn and develop in the relationships they establish with others and with the environment in which they live. This study will be theoretical and bibliographical.

KEY WORDS: Stimulation. Babies. Development.

INTRODUÇÃO

O que é a estimulação precoce? Para França (2005, p. 5) ,“É uma ciência baseada principalmente nas neurociências, na pedagogia e nas psicologias cognitiva e evolutiva; é implementada através de programas construídos com a finalidade de favorecer o desenvolvimento integral da criança.” É



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



reconhecido que os primeiros anos de vida de um bebê constituem-se numa fase significativa para a aprendizagem e o seu desenvolvimento. O desenvolvimento de habilidades cognitivas, memória, atenção, sensibilidade, entre outras, está diretamente relacionado às interações e as experiências vivenciadas pelas crianças nos primeiros meses/anos de vida. Razão pela qual se considera importante o cuidar e o educar dos bebês nas creches, pois o interagir e o brincar são a base para suas aprendizagens. A este momento inicial podemos, preliminarmente, chamar de estimulação precoce.

Segundo Campos *et al* (2011), estudos realizados em creches brasileiras têm indicado níveis comprometidos com a qualidade desse atendimento, apontando que atividades, rotinas de cuidado pessoal e de estrutura do programa educacional, poderiam qualificar e potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Nessa perspectiva, compreende-se que a qualidade dos ambientes em que os bebês estão inseridos promove aprendizagem e desenvolvimento, conforme Vygotsky (2007/2008), por meio da estimulação. Assim, os bebês que frequentam as creches têm mais oportunidades de desenvolver as habilidades cognitivas, afetivas, motoras e relacionais do que as crianças que permanecem em ambiente doméstico. Conforme a BNCC (2017), quanto mais potencializadas estas interações e brincadeiras, mais as aprendizagens e o desenvolvimento serão significativos. Desse modo, oportunizar ao bebê, à criança vivenciar experiências diversas, na relação com o adulto e com os objetos é fundamental.

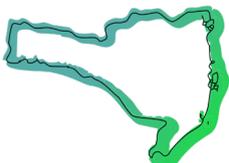
Pesquisar sobre estimulação precoce de bebês é algo que tem me inquietado e instigado a compreender como se dá esse processo de aprendizagem e desenvolvimento do bebê na educação infantil. A intenção da pesquisa é contribuir para a minha formação como professora e de outros profissionais que atuam com bebês nas creches; ainda, refletir acerca da necessidade de se buscar aporte teórico para responder ao problema da pesquisa, que ficou com a seguinte formulação: qual a relevância da estimulação precoce para o desenvolvimento de bebês? Nesse sentido, compreende-se que a qualidade dos ambientes em que os bebês estão inseridos promove desenvolvimento. Pois, os bebês que frequentam as creches têm mais oportunidades de desenvolver as habilidades cognitivas, afetivas, motoras e relacionais do que as crianças que permanecem em ambiente doméstico.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa está em fase de construção. Compreende-se como uma pesquisa qualitativa, teórico-bibliográfica. Orienta-se desde uma perspectiva crítico-dialética. Recorta a orientação teórica histórico-cultural para pensar o desenvolvimento humano e, a partir da qual, serão analisados e compreendidos os processos de estimulação de bebês. Além disso, se valerá de dados produzidos por outras pesquisas para refletir acerca do impacto da estimulação no desenvolvimento de bebês.

O ESTADO DO CONHECIMENTO

O presente estudo está em construção. O estado do conhecimento, desenvolvido até o momento, permitiu analisar as produções bibliográficas sobre a estimulação precoce de bebês. A pesquisa levantou as produções acadêmicas na base de dados do IBICIT (Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologias), Portal de Periódicos da CAPES, Scielo e Revista Pedagógica da Unochapecó, atividade realizada no período de novembro de 2022 a janeiro de 2023. Para o levantamento foram utilizadas as palavras-chave: Estimulação/Educação Infantil; e Estimulação/creche. (Quadro síntese anexo como apêndice).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



No IBICIT, a partir das palavras-chave Estimulação/Educação Infantil, foram localizados 529 trabalhos acadêmicos. Destes 521 foram excluídos e 8 foram selecionados para posterior leitura com a intenção de ver a perspectiva e os recortes das pesquisas, bem como, para aprofundar a compreensão da temática. A seleção foi feita a partir da leitura do tema e dos resumos o que possibilitou identificar se as produções estavam sintonizadas ou se aproximavam da temática em questão.

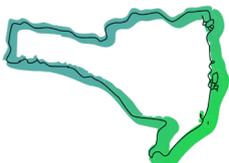
Para além das dissertações e teses, a pesquisa localizou artigos relacionados a temática disponíveis na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, a partir da combinação das palavras-chave Estimulação/creche. Foram localizados 33 artigos, desses 28 excluídos e 5 selecionados para análise. Por sua vez, no banco de dados da Revista Pedagógica da Unochapecó e do Scielo, período de janeiro de 2017 a dezembro de 2022, com as palavras-chave Estimulação/Educação Infantil e Estimulação/Creche, não foram localizadas produções relacionadas a temática do projeto.

A análise das produções acadêmicas localizadas no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES e IBICT contribuiu para o avanço das reflexões sobre estimulação. Constata-se que são poucas as pesquisas encontradas que tematizam o processo de estimulação precoce com bebês em creches. Significa que é um campo com potencial a ser explorado, que demanda preocupação e a necessidade de avançar em pesquisas, já que se trata de uma etapa fundamental no percurso desenvolvimento de bebês. Dessa forma, o levantamento das produções orientou à construção da pesquisa, auxiliou na delimitação do recorte da pesquisa, bem como, anunciou a relevância e a necessidade de se pensar os espaços/tempos de desenvolvimento dos bebês nas creches.

A partir dos dados prévios dos quadros, observa-se a crescente evolução da estimulação como recorte de pesquisa. O tema a que me proponho a pesquisar torna-se relevante no cenário atual da educação com a entrada dos bebês em instituições de educação infantil. O olhar assistencialista e compensatório, que se tinha das creches, pouco a pouco assume novas compreensões, cuidar e educar como integralidade. Os trabalhos localizados evidenciam que esse processo de construção do conhecimento acerca dos bebês se transformou e a estimulação ganha relevância. As pesquisas mapeadas demonstram que não só na educação o tema tem relevância, a psicologia, a medicina e a assistência social demonstram interesse pela abordagem da temática.

Os trabalhos selecionados abordam temas que articulam estimulação precoce nas creches, com os conceitos de infância, com as práticas educativas, etc. No caso dos trabalhos excluídos pelo levantamento, esses estavam relacionados à áreas da saúde, psicologia, fisioterapia, educação especial, entre outros recortes que não se vinculavam diretamente com o tema aqui delineado. Dentre os trabalhos selecionados, destaco a tese de Patrícia de Souza Almeida com o tema: Estimulação na creche: efeitos sobre o desenvolvimento e comportamento da criança, realizado no ano de 2009. Mesmo que não seja da área da educação, traz a discussão sobre o atendimento da estimulação em creches. Cita-se, igualmente, a dissertação de Tércila Santos de Souza Mascarenhas (2017), Educação infantil: para além da estimulação precoce, destacando os aportes da neurociência e da teoria histórico-cultural será importante para esta pesquisa.

A leitura dos resumos dos artigos, das dissertações e das teses possibilitou conhecer a motivação dos autores para realizarem as suas pesquisas. Os resumos apresentavam sucintamente o tema, o problema, o objetivo e aspectos teóricos e metodológicos das investigações. Outro aspecto que chama atenção foi o estado do conhecimento utilizado em algumas pesquisas. Os pesquisadores realizaram o estado do conhecimento detalhando os dados obtidos em gráficos e quadros para uma posterior discussão dos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



materiais encontrados. Todas as pesquisas foram de cunho qualitativo, mesmo as que recorrem a dados quantitativos.

Analisando a perspectiva teórica dos trabalhos acadêmicos selecionados, pode-se perceber que são utilizadas diferentes metodologias para tentar responder ao problema da pesquisa. O que alinha as metodologias abordadas nos estudos é a perspectiva dialética, de cunho histórico e cultural de Vygotsky. Há estudos de caráter qualitativo e quantitativo, recorrendo a técnicas como entrevistas pais e professores, questionários, observações, aplicação de testes, estudo de caso, aplicação de intervenção, análise de dados e análise documental para dar suporte às pesquisas desenvolvidas. As variadas técnicas de pesquisa utilizadas nos estudos permitem perceber a importância da metodologia para atingir os objetivos propostas na realização da pesquisa.

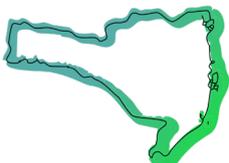
Outro aspecto relevante potencializado pelo estado da arte são os referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores como suporte à produção do trabalho acadêmico, tanto dos artigos, quanto das dissertações e das teses. Observa-se que as publicações com a temática estimulação trazem diferentes enfoques, dependendo da área da pesquisa, se da educação, da saúde e/ou da assistência social. Contudo, elas têm em comum, não apenas o desenvolvimento infantil ou a estimulação precoce, mas muitas referências teóricas são compartilhadas. Este movimento de olhar para os autores utilizados permite visualizar quais são autores que balizam a discussão da temática.

Assim, a análise das produções acadêmicas localizadas no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES e IBICT contribuem para o avanço das reflexões sobre estimulação, além de elencar, interrogar outros pesquisadores a buscar pesquisas sobre a temática, uma vez que foram poucas as pesquisas encontradas. Significa que é um campo com demandas e há necessidade de avançar em pesquisas acerca da estimulação e suas contribuições para o processo desenvolvimento de bebês.

O aumento de estudos em creches contribuiu muito às pesquisas para esse campo. O tema a que me proponho a pesquisar torna-se relevantes no cenário atual da educação com a presença cada vez mais precoce das crianças em instituições educativas. Assim, o que se percebe que no campo da estimulação precoce há muito a ser explorado. O olhar que se tinha para as creches se transformou com o passar dos anos. Os conceitos, os autores referenciados nas pesquisas trazem o movimento, a história construída e reconstruída com o passar dos anos e se evidencia que esse processo de construção do conhecimento transformou os olhares para os bebês e sobre a infância.

Apesar de pesquisas relacionadas a temática da estimulação precoce e dos resultados obtidos, o tema que não se esgota. O mundo vivido é diverso e cabe sempre ser interrogado. A pesquisa é um constante investigar, assim a estimulação pode contribuir para ampliar a compreensão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês. O estado do conhecimento permite observar que o tema a que me proponho requer continuidade, pois estamos em constante processo de busca do conhecimento, de (re)construção. Cada pesquisa, cada pesquisador visa a responder a sua pergunta, a sua inquietação, buscando referenciais teóricos e estudos que o aproximam da sua temática. Ao analisar algumas das pesquisas já realizadas, percebe-se que há lacunas, brechas que necessitam de novas pesquisas, da produção de novos saberes.

Ainda, sobre o tema, é um campo aberto para novas pesquisas, mesmo havendo pesquisas em eixos que se articulam com a formação de professores, trabalho pedagógico, desenvolvimento infantil, educação infantil, etc. Acerca do recorte estimulação de bebês, no campo da educação, há poucas produções disponíveis. Nesse sentido, torna-se relevante aprofundar a reflexão sobre a importância da estimulação



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



infantil no desenvolvimento de bebês, o que certamente pode contribuir com o trabalho das educadoras que atuam nessa etapa da educação básica. Reconhecemos que a partir das interações da criança com o mundo, com o outro, é que estas aprendem e se desenvolvem. Esse desenvolvimento se dá por meio das interações sociais e do processo educativo, razão pela qual há a necessidade de uma ação educativa intencional.

Das pesquisas selecionadas, voltadas a temática, foi possível identificar os autores recorrentes mais utilizados nos trabalhos que servirão de referencial teórico para a escrita da dissertação. Destacam-se autores como Rubiano (1995), Papalia (2006), Unesco (2003), Rossetti - Ferreira (1994), Bee (2003), Barbosa (1999), Cosenza e Guerra (2011), Regazzoni (2013), Vygotsky (1997), Leontiev (1978), Melo (2007), etc. Além desses autores referenciados, destaca-se o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, entre outras políticas relevantes que ajudam a contextualizar os estudos sobre a educação infantil. Assim, esses documentos e autores citados, entre outros, podem também contribuir para a discussão da estimulação precoce e do desenvolvimento infantil em minha pesquisa.

Acerca do recorte estimulação de bebês, no campo da educação, há muito a ser investigado. Nesse sentido, torna-se relevante aprofundar a reflexão sobre a importância da estimulação infantil no desenvolvimento de bebês, o que certamente pode contribuir com o trabalho das educadoras que atuam nessa etapa da educação básica. A partir das interações da criança com o mundo e com os outros que nos constituímos como humanos. Essa construção se dá por meio das interações sociais, no caso da educação infantil, por meio de um processo educativo intencional. Nesse sentido, o estudo, análise e leitura das produções selecionadas acerca da estimulação com bebês, anuncia a relevância de pesquisas nesse recorte.

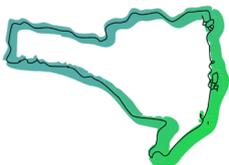
PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Vygotsky (1896-1934) fez relevantes reflexões acerca da educação e do seu papel no desenvolvimento humano, década de 20 e início dos anos 30 do século passado, que são marcos teóricos e metodológicos que perduram até os dias atuais. Conforme Barbosa e Soares (2018), acompanhado de um grupo de pesquisadores, Vygotsky discutiu o papel da intenção e da apropriação de conhecimento e elementos da cultura nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da cognição, emoção e de individualização. Embora, conforme Rego (1995), sua preocupação não fosse elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil, recorreu à infância para poder explicar o comportamento humano, isso porque, entende que a criança está no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, no que se refere ao uso de signos e instrumentos da fala humana.

Nesse percurso de desenvolvimento humano, o diálogo entre o biológico e o cultural assumem centralidade. Pino (2005), aponta que o termo cultura não foi o objeto de aprofundamento da teoria de Vygotsky, embora tenha sido um eixo importante destacado por ele, pois a cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem, portanto central em seu processo de desenvolvimento. Esse entendimento da interrelação entre o biológico e o cultural, no entender de Pino (2005, p. 34),

[...] nos coloca diante da ideia da existência de um duplo nascimento, o *biológico* e o *cultural*, que traduza as duas linhas de desenvolvimento de que fala Vygotsky. Trata-se de uma ideia extremamente sedutora, à condição de não fazer desse duplo nascimento uma re-edição do velho "paralelismo psicofísico".



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Para Vygotsky, não se trata da re-edição do paralelismo psicofísico, mas do encontro dialético entre a cultura e a natureza. Nesse diálogo, conforme Rego (1995, p. 25-26), “[...] a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, um dos pontos centrais de sua teoria é que as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas)”. Ou seja, a concepção de desenvolvimento humano tem sua base biológica (natureza), desenvolvimento filogenético que está relacionado a história da espécie humana e o desenvolvimento cultural, ontogenético, que está relacionado a história construída através dos bens e ferramentas culturais pela humanidade. É nesse diálogo que a cria humana se constitui em humano.

O projeto principal do seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. Deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc. (Rego, 1995, p. 24-25).

Esse processo dialético do encontro entre natureza e cultura que a cria humana se humaniza. Segundo Rego (1995), é a partir das premissas do método dialético de Vygotsky, foram identificadas mudanças qualitativas do corpo humano, as quais ocorrem ao longo do desenvolvimento e da relação que estabelece com o contexto social. Nessas reflexões acerca do diálogo entre a natureza (biológico) e a cultura que Vygotsky busca compreender o processo de desenvolvimento humano, o que abre possibilidades para pensar as aprendizagens e sua relação com do desenvolvimento infantil.

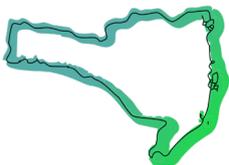
Esse processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, no entender de Pino (2005), se dá pela interação do biológico com o ambiente cultural. Tal compreensão, sugere para o autor, um duplo nascimento: o biológico e o cultural. O humanizar pressupõe que o ser humano necessita de um nascimento cultural, uma vez que o biológico não assegura a condição suficiente para ser humano. Compreende Pino (2005, p. 31)

[...] de um lado, as funções biológicas transformam-se sob a ação das culturas e, de outro, estas têm naquelas o suporte de que precisam para constituir-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquelas. Em condições normais de desenvolvimento biológico, as funções culturais vão se constituindo seguindo um ritmo facilmente previsível, em razão do ritmo do amadurecimento biológico.

Nesse sentido, o desenvolvimento humano é um processo dinâmico (dialético), que dialoga com as influências hereditárias e do meio, que não é constante, é mutável, diferenciado e constituído de diferentes maneiras em cada um. Para Vigotski (2018, p. 75)

A vivência é uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança.

O que se quer anunciar é que cada criança vivencia uma mesma situação de forma diferente, cada uma atribui um sentido e se relaciona de forma singular a um determinado acontecimento, seja no meio em que está inserido ou seja na escola. Nesse sentido, “[...] vivência é uma unidade na qual se representa de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



modo indivisível, por um lado o meio, o que se vivencia e por outro lado como eu vivencio isso” (Vygotsky, 2018, p. 78).

Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde os primeiros dias de vida da criança. Pondera Rego (1995, p. 58) que, "O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e processa de forma dinâmica (e dialética) em sucessivas rupturas e desequilíbrios provocados de continuar reorganizações por parte do indivíduo". Para ele, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e, nesse sentido, a aprendizagem gera o desenvolvimento a partir de características formadas historicamente. Para isso, o bebê humano depende de outros sujeitos para atender suas necessidades básicas, afetivas e para a formação de comportamentos tipicamente humanos.

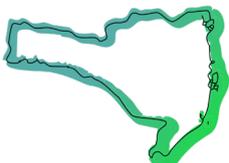
Conforme afirma Pino (2005, p. 35), [...] "sob a nova forma da relação entre ‘funções biológicas’ e ‘funções culturais’, fazendo da cultura a categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem". Considera que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança, depois com as interações que a criança faz com o seu grupo social e com a sua cultura, essa passa a governar o seu comportamento e o desenvolvimento do seu pensamento. Assim, enquanto ser no mundo, o bebê vai incorporando a cultura de seu grupo, atribuindo significados às condutas e aos objetos culturais os quais se formarão ao longo da sua história.

Dessa forma, as intervenções dos adultos vão contribuir para a formação de processos psicológicos mais complexos. Compreende-se que o desenvolvimento humano se dá por meio das interações do bebê com o adulto e com o meio social em que vive, uma vez que o desenvolvimento do psiquismo é mediado pelo outro. Conforme Rego (1995), o processo de desenvolvimento humano tem, dessa forma, uma complexa estrutura, está nas ligações entre a história individual e social de cada criança. Através da fala, entendida como instrumento ou signo, a criança organiza a atividade prática, bem como, as funções psicológicas. Para Rego (1995), a fala e a atividade prática são a essência do comportamento humano que, por meio do diálogo, potencializam o desenvolvimento humano. Ou seja, as funções mentais complexas são mediadas pela fala e pelo outro.

Assim sendo, a linguagem é um marco do desenvolvimento humano. Através da aquisição dos signos que a criança aprimora o contato social com o outro. É por meio da linguagem, também, que a criança age, organiza e expressa seu pensamento. A linguagem possui um papel primordial tanto para criança quanto para o adulto. Ela é contato social, a comunicação com os membros do grupo.

Na medida em que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Nesse momento o pensamento e a linguagem se associam, consequentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional (Rego, 1995, p. 65).

Assim, com a aquisição da linguagem, aos poucos a criança consegue resolver problemas, estabelece um diálogo consigo mesma, promove mudanças radicais, uma vez que possibilita novas formas de se comunicar com os outros indivíduos e organizar seu modo de pensar e agir em contexto social. Nesse sentido, Pino (2005), afirma que ao nascer o bebê é desprovido dos meios simbólicos e necessita do outro, de um adulto para ingressar no mundo da cultura, ou seja, o bebê humano só ingressa no mundo da cultura através da mediação do outro. Esse ingresso implica em sua inserção nas relações humanas e nas práticas sociais que se dão por meio das relações que estabelece no seu grupo social, mediados pelo signo e instrumentos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Conforme Rego (1995), Vygotsky atribui centralidade a dimensão social para o desenvolvimento humano. Destaca que a aquisição dos signos e instrumentos é fundamental ao aprendizado que, por sua vez, promove desenvolvimento das funções superiores. Depreende-se dessa compreensão que a aprendizagem potencializa o desenvolvimento do ser humano. A aprendizagem que ele realiza no seu grupo cultural, a partir das interações com os outros por meio da linguagem, só acontecerá se a criança pertencer a um grupo falante e das suas condições orgânicas. Vygotsky (1984) citado por Rego (1995, p. 71), compreende que é o “[...] aprendizado possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: “[...] o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. Acrescenta a autora que o “[...] aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas”.

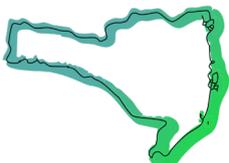
Em relação à aprendizagem, Vygotsky (2007), identifica dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetiva e o nível de desenvolvimento potencial ou proximal. A zona de desenvolvimento real compreende aquilo que a criança já aprendeu ou consegue realizar sozinha, materializou saberes já aprendidos por ela. O nível desenvolvimento potencial refere-se aos processos de aprendizagem em que a criança ainda precisa da ajuda do outro para realizar, que criam possibilidades potenciais para o seu desenvolvimento. Entre esses níveis Vygotsky (2007, p. 182) situa a Zona de desenvolvimento proximal, que conceitua como

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal compreende aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em estado embrionário, mas que podem ser realizadas com a mediação do adulto. Para Rego (1995, p. 74) "Nesse sentido, o aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal", por meio das interações sociais. Para Rego (1995), o que a criança faz com ajuda hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã, ou seja, "[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”.

O desenvolvimento, nessa perspectiva, é visto como um processo da evolução das funções psicológicas que se originam nas relações sociais, bem como, a partir das internalizações de formas culturais de comportamento. Essas funções como a memória, a atenção, o pensamento se dão por meio da interação com o outro. Para Vygotsky (1998), as crianças nascem com poucas funções mentais básicas. A atenção, a sensação, a percepção e a memória requerem ser estimuladas por meio de um processo de aprendizagem. Em relação a memória, a linguagem e o pensamento, estes são produtos de uma estrutura social cultural, funções mentais complexas. Assim sendo, é no contexto histórico e cultural que o sujeito se desenvolve.

Vygotsky assume a posição de que o ser humano quando nasce já se vê envolvido em um mundo eminentemente social. É justamente por se encontrar nesse ambiente cultural e histórico que o bebê sobrevive. Assim, todo o trabalho do desenvolvimento consiste em converter o plano biológico (próprio da espécie) no plano social, mediante a ação da cultura em que se processa (Ribeiro; Silva; Carneiro, 2016, p. 399).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nesse processo a linguagem tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. A linguagem é que constitui o comportamento humano e por meio dela o sujeito interage com o outro, com o mundo e se constitui. Vygotsky (2007, p. 122) afirma que a linguagem:

[...] libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites.

Nesse sentido, a criança internaliza palavras e conceitos por meio da linguagem. A linguagem possibilita que crie, imagine e pense. O bebê aprende na interação com os outros, com os objetos, com o adulto falando com ela. Expressa-se através do choro, balbucios, gestos, uma fala pré-intelectual, com função simbólica, que vai se tornando verbal. A linguagem é fator determinante para o desenvolvimento dos processos cognitivos, atenção, imaginação, percepção. O brincar potencializam o crescimento desses processos.

O brinquedo tem um papel relevante na teoria de Vygotsky, pois o brinquedo nessa perspectiva é visto como uma possibilidade de provocar e estimular o desenvolvimento de uma criança. A brincadeira faz com que a criança internalize conceitos do meio social e também modifique suas funções psicológicas (atenção, memória, linguagem, percepção, entre outros), ou seja, é pelo ato de brincar que a criança se desenvolve (Ribeiro; Silva, Carneiro, 2016 p. 401).

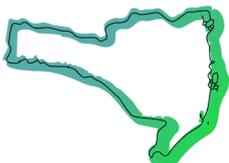
Nesse sentido, para Vygotsky (2007), o brinquedo contribui para a definição funcional de conceitos ou de objetos. É por meio dele que ela interioriza os mecanismos da imaginação, um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Ainda, por meio do brinquedo, a criança manifesta a sua emancipação. Assim, o brinquedo possui uma grande relevância no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Com brinquedo a criança cria “[...]uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 2007, p. 117). O brincar é um processo relevante para o desenvolvimento do bebê.

ESTIMULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS

Refletir sobre a relevância da estimulação é necessário para o professor que desenvolve um trabalho pedagógico com bebês, pois ela é fundamental para o seu desenvolvimento. Oportunizar interações significativas para o bebê (de 0 a 1 ano e 6 meses) contribui para o seu desenvolvimento, uma vez que é nesse período que os neurônios se expandem formando novas redes e conexões e, portanto, estímulos que o bebê recebe são importantíssimos para o seu desenvolvimento.

O período da primeira infância é o momento mais importante para o desenvolvimento humano. É mais significativo e único, pois todos os sentidos serão desenvolvidos. Nessa etapa, é que se desenvolve o cognitivo, o afetivo, o social, o emocional e o linguístico, por isso, destaca-se a relevância da estimulação para o desenvolvimento do bebê, o que contribuirá para a definição da percepção, da sua personalidade, da forma de ver e ler o mundo. Como ponderam (Engle, Lucas, 2019, p. 9):

Cada criança é única ao nascer e as diferenças entre elas afetam o modo como elas aprendem. Como elas são tratadas no início das suas vidas também afetam o seu aprendizado. As experiências vividas com suas famílias e outros cuidadores nos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



primeiros anos de vida afetam enormemente o tipo de adulto que as crianças se tornarão.

Nesse sentido, é importante salientar que os estímulos advindos do direito de brincar, conviver, explorar, expressar, conhecer-se e participar, apresentados na BNCC/2017, são constitutivos desse processo de desenvolvimento. Conforme Domingues (2007), no período de infância que ocorre o desenvolvimento e aperfeiçoamento das estruturas cerebrais. Ainda, as modificações estruturais, químicas e elétricas que ocorrem no cérebro desde a vida intrauterina e, segue até os anos formativos, são denominados de plasticidade neuronal.

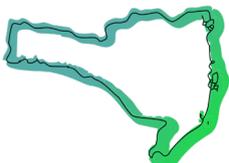
O processo de mielinização dos neurônios é essencial para o desenvolvimento, tendo início na gestação, alcançando grande intensidade aos cinco de idade e se estendendo até a vida adulta. Esse processo promove, entre outros, o desenvolvimento das rotas neuronais responsáveis pelos sentidos e pela visão no cérebro humano (CRESPI; NORO; NÓBILE, 2020. p. 1527).

Para se desenvolver o ser humano precisa estar em contato com o outro, ou seja, o outro da mesma espécie. O bebê necessita ser estimulado. Ele recebe incentivos de todos e de tudo o que está a sua volta, independente se tem ou não algum limite em seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Estimular o bebê é importante para perceber, para ver, falar, caminhar, sentir, pois todos estes processos potencializam o seu desenvolvimento. A estimulação assegura ao bebê as trocas com o ambiente e com os outros, seja ela através de atividades cotidianas, preventivas e/ou terapêuticas. Importante ressaltar, que os primeiros meses e anos de vida do bebê são fundamentais para o desenvolvimento neurológico, pois

A neurociência comprova que o cérebro da criança pequena tem uma grande plasticidade, ou seja, está sempre aprendendo e é sensível a modificações, particularmente nos primeiros 1.000 dias, desde a concepção até os 2 anos de idade. Nesse período, o desenvolvimento cerebral ocorre em uma velocidade incrível: as células cerebrais podem fazer até 1.000.000 de novas conexões neuronais a cada segundo – uma velocidade única na vida. Essas conexões formam a base das estruturas que dão sustentação à aprendizagem ao longo da vida. É quando aprendemos as habilidades emocionais, cognitivas e sociais, e desenvolvemos nossa capacidade intelectual, aptidões e competências com maior facilidade. Por isso, é tão fundamental estimular as crianças nessa fase em um ambiente estimulante e acolhedor, com cuidado, afeto, carinho e interações frequentes com os adultos importantes para a criança (UNICEF, 2015, p.1).

É o período mais importante no sentido de preparar as bases potenciais para toda a vida. Todos os seres humanos passam por aprendizagens e que promovem o seu desenvolvimento. Ainda, de acordo com Almeida (2009), esse processo se inicia na vida uterina e abrange os fatores de maturação neurológica, crescimento físico e a construção de habilidades cognitivas, afetivas e social, as quais possibilitam responder as suas necessidades e as do meio em que está inserido. Esse ambiente pode agir como facilitador do seu desenvolvimento, quando for um ambiente favorável, ou pode restringir o seu ritmo, criando barreiras para o processo de aprendizagem e desenvolvimento motor, quando não for favorável.

Conforme MEC-SEESP (1995, p. 11), compreende a estimulação como “[...] um conjunto dinâmico de atividades e recursos humanos e ambientais que incentivam os bebês a se desenvolverem nos primeiros meses de vida por meio de experiências significativas[...]”. Essas intervenções trazem benefícios para o desenvolvimento motor e para o aprimoramento de habilidades do bebê, pois, a partir dos estímulos, as



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



sinapses cerebrais formam estruturas que influenciam o desenvolvimento do cérebro e, conseqüentemente, potencializam novas aprendizagens.

Destaca-se ainda a importância da saúde, da nutrição, dos cuidados, da segurança, da proteção, por parte dos responsáveis, para que haja um desenvolvimento saudável nos primeiros meses de vida do bebê e ao longo da primeira infância. É importante, desse modo, oferecer ambientes acolhedores e estimulantes para potencializar suas aprendizagens. Toda criança tem seu tempo e o seu processo é único e, portanto, deve ser potencializado, o que não significa esperar, como compreendem as perspectivas maturacionistas.

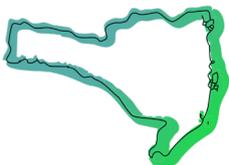
Nesse sentido, a maneira como a sociedade lida com a criança está relacionada às suas concepções de infância. Segundo Rossetti-Ferreira et al (1994), ainda prevalece o entendimento que o único cuidado capaz de promover condições de estímulos adequados ao desenvolvimento do bebê é aquele que a mãe promove no contexto familiar. Nas creches esse cuidado é apenas aceitável nos casos em que a mãe ou a família não tem condições de atender o filho em casa. Atualmente, ainda se pede a comprovação da renda familiar no ato da matrícula, as vagas são oferecidas de acordo com a necessidade, se sobrar vaga, serão atendidas outras crianças nesses espaços. Ou seja, tal postura permite entender que ainda há um cenário vinculado a assistência das crianças, contexto em que o brincar, o conviver, o explorar, o expressar-se, o conhecer-se e o participar são minimizadas como potencializadores de desenvolvimento.

Conforme Almeida (2009), essa visão de cuidado, em uma perspectiva mais assistencialista, vem sendo questionada a partir de estudos que demonstram que essas práticas se encontram influenciadas por concepções e valores historicamente construídos. Apontam ainda que, em alguns grupos sociais, esses cuidados são compartilhados com crianças mais velhas, adolescentes e adultos que colaboram com essa tarefa, mesmo em arranjos em que existem creches. Segundo Bee (2003), existem creches de boa qualidade, enriquecidas cognitivamente e que produzem efeitos benéficos ao desenvolvimento cognitivo global do bebê e de crianças pequenas, influenciando de modo diverso o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Para Bee (2003) há discrepância entre os estímulos que a criança recebe ou receberia em casa e a qualidade dos estímulos que o bebê ou a criança bem pequena recebe na creche, o que depende do ambiente que essas instituições oferecem para enriquecer o seu desenvolvimento. Há muito a aprofundar nos estudos sobre a importância da creche, quanto do ambiente familiar, para o desenvolvimento infantil. Contudo, compreende-se que criança pequena necessita ser estimulada para que tenha o desenvolvimento potencializado. A estimulação é importante para o desenvolvimento da inteligência, uma vez que esta não está determinada pela hereditariedade, mas construída na sua relação com os outros e o mundo.

Nesse sentido, o bebê pode estar inserido em um ambiente em que recebe ou é privado de estímulos. Há ambientes enriquecidos, onde manipula, vê objetos que favorecem aprendizagens, tem oportunidade de receber estímulos táteis, visuais, auditivos, entre outros, que contribuem para o seu desenvolvimento. Já o bebê criado em condições de privação de estímulos, em ambiente desfavorável em que não recebe estimulação, pode ocorrer um desenvolvimento abaixo do esperado, ou ainda, apresentar um atraso no seu desenvolvimento.

De acordo com Barbosa (1999), o termo estimulação precoce tem origem do inglês *Early Intervention*, que surgiu nos anos 60, nos Estados Unidos em decorrência da grande demanda social de crianças pobres que necessitavam de alguma intervenção para o seu desenvolvimento. Essa intervenção é aplicada nos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



quatro primeiros anos de vida da criança, objetivando favorecer o desenvolvimento das capacidades físicas e mentais.

Assim, em programas de estimulação precoce destaca-se a importância de se maximizar o potencial do desenvolvimento do bebê, no sentido de prevenir problemas secundários ou atrasos no seu desenvolvimento. Os estímulos devem ser provocados de acordo com a maturidade e com as fases de seu desenvolvimento. Vale destacar que super estimular tem sentido prejudicial e negativo à criança, uma vez que pode provocar inquietação e angústia. Segundo Barbosa (1999), cada bebê, cada criança tem seu próprio percurso de desenvolvimento, o que está relacionado a capacidade de estímulos que pode tolerar em função desta. Já para Papalia (2006), a intervenção precoce contribui para aumentar o desenvolvimento cognitivo, é mais eficaz quando inicia cedo e continua ao longo dos anos no período em que as crianças frequentam a pré-escola. Ou seja, quanto antes o bebê for exposto à estímulos, melhor será o seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

Segundo Leontiev (1978), o desenvolvimento humano é marcado por uma atividade principal ou dominante, a qual está relacionada com a importância que desempenha em cada período do desenvolvimento, do nascimento até um ano de idade, atividade principal do bebê é a comunicação com o adulto. É na relação adulto e criança que se tenciona a principal atividade do bebê com a comunicação, o que ocorre por meio da manipulação de objetos, ações sensorio motoras e no relacionamento com as pessoas nas quais interage. Assim, a organização de espaços comunicativos e interativos com os bebês é indispensável para o seu desenvolvimento.

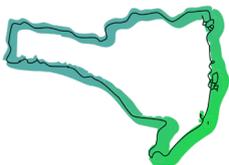
O trabalho pedagógico com os bebês é fundamental para o desenvolvimento de suas capacidades. De acordo com Faria (2001, p. 74), “[...] a organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadoras nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc”. Esses espaços servem como mediadores de aprendizagem e desenvolvimento, oferecendo novos e diversificados elementos como forma de criar novos desejos aos bebês, estimulando a linguagem os sentidos.

Estimular o contato com a cultura, oferecendo um espaço “[...] rico e diversificado de atividades acessíveis selecionadas, criadas, priorizadas, recortadas da totalidade da cultura [...] são imprescindíveis ao desenvolvimento da criança nos diferentes estágios” (RAMOS, 2001, p. 95-96). A comunicação que a criança estabelece com o adulto permite exercitar e desenvolver a sua imaginação, a linguagem, o pensamento, a percepção, a atenção, o movimento, a memória, entre outros aspectos importantes para a aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antecipa-se que a estimulação potencializa o desenvolvimento do bebê desde o seu nascimento, pois “[...] esta é a fase em que o cérebro se desenvolve mais rapidamente, constituindo uma janela de oportunidades para o estabelecimento das fundações que repercutirão em uma boa saúde e produtividade no futuro.” (UNICEF, 2015). Assim, ampliar a compreensão da estimulação nas creches e compreender a sua contribuição para o desenvolvimento da criança desde o nascimento é primordial.

A presente pesquisa foca nos primeiros 18 meses de vida. Crespi, Noro e Nóbile (2020) entendem que é na primeira infância que a criança atinge resultados positivos, pois é nesta fase da vida que ocorrem intensas transformações na estrutura cerebral por meio de um processo complexo e heterogêneo de amadurecimento que permite a aquisição e ampliação de habilidades básicas para as mais complexas, as



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



quais são importantes para a vida do ser humano. Ainda conforme os autores, é nos primeiros meses de vida que os sujeitos se constituem, ocorrendo intensas mudanças fisiológicas, cognitivas e comportamentais, o que requer oferecer-se um ambiente que potencialize o desenvolvimento infantil. Assim, quanto maior for a exposição da criança a estímulos, mais significativo será o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que é nos primeiros meses de vida que a criança se desenvolve mais rapidamente por conta das transformações que ocorrem na estrutura cerebral e reconhece-se a centralidade da estimulação para o desenvolvimento dos bebês. Discutir a estimulação no processo de desenvolvimento infantil, com um olhar atento para os bebês, é uma forma de aprimorar o Atendimento no Programa de Estimulação Precoce da APAE em que atuo, bem como, em outros espaços em que se atendem bebês.

Referências

ALMEIDA, Patrícia de Souza. **Estimulação na creche**: efeitos sobre o desenvolvimento e comportamento da criança. Ribeirão Preto, 2009.

BARBOSA, G. **estimulação Precoce**: fundamentos e aspectos essenciais. João Pessoa: Gráfica Unimed, 1999.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; BARROS, Daniela; PEQUENO Saulo (Orgs.). Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/Consed/Undime. 2017.

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Acesso em: 23/08/2023.

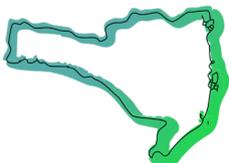
BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed:2003.

CAMPOS, Maria Malta.; ESPOSITO, Yara Lucia.; BHERING, Eliana; GIMENEZ, Nelson; ABUCHAIM; Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. 2011; 41: 20-54.

CRESPI, Livia; NORO, Deise; NÓBILE, Márcia Finimundi. Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, MG, v.27, n.Especial, p.1517-1541, dez./2020.

DOMINGUES, Márcia Aparecida. **Desenvolvimento e aprendizagem**: o que o cérebro tem a ver com isso? Canoas: Ulbra, 2007.

ENGLE, Patrice; LUCAS, Jane E. **Cuidados para o desenvolvimento da criança (CDC)**: manual de orientação às famílias.2012.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina S. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos: Ed. Ufscar; Florianópolis: ED. UFSC, 2001.

FRANÇA, José Luiz. **Estimulação Precoce: Inteligência Emocional e Cognitiva**. São Paulo: Grupo Cultural, 2005.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes. 1978.

PAPALIA, Diane. E. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artimed, 2006.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Conceição Maria Moura Nascimento. **O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural**. Marília, 2011, 141 fls. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP, Marília, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**/Teresa Cristina Rego. Petrópolis, RJ:Vozes,1995.

RIBEIRO, Lady Daiana Martins; SILVA, Renata Limongi França Coelho; CARNEIRO, Ludmila Vangelista. **Vygostky e o desenvolvimento infantil**. Cap. 23. P. 393-409, 2016. Acesso em 28/01/2023.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C.; AMORIM, Katia S.; VITÓRIA, Telma. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, n.2, v.4 1994.

UNICEF. **Early Childhood Development: the key to a full and productive life**. 2015. Acesso em: 29/01/2023.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

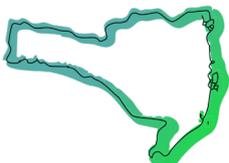
VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento vai para a UNOCHAPECÓ pela concessão de bolsa de estudo parcial para realizar esse estudo. Ao PPGÉ da Unochapecó. Ao professor orientador.

APENDICES

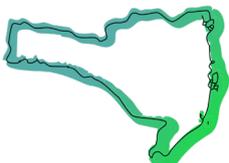


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Palavras-chave	Base de dados	Material (A/TC/D/T) *	Total de trabalhos pesquisados	Trabalhos selecionados	Total de excluídos
Estimulação/Educação Infantil	IBICT	T e D	529	8	521
Estimulação/Creche	Portal de Periódicos da CAPES	A	33	5	28
Estimulação/Educação Infantil	SciELO	0	0	0	0
Estimulação/Creche	Revista Pedagógica	0	0	0	0
TOTAIS			562	13	549

Fonte: Elaborado pelos professores da disciplina Pesquisa em Educação (2022) e preenchido pela(O) autora(O) a partir de pesquisa realizada. *A – Artigo; TC – Trabalho Congresso; D – Dissertação; T – Tese



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Identidade profissional: o caso de professores que atuam em componente curricular e/ou área de conhecimento diferente de sua formação docente

Laura de Jesus Ribeiro³²

lauraj.edu22@gmail.com

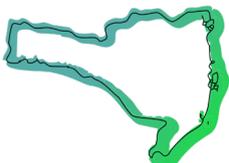
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO. Este trabalho apresenta informações da pesquisa em andamento sobre a identidade profissional de professores que atuam em componente curricular e/ou área de conhecimento diferente de sua formação docente de 12 escolas da rede Estadual de Rondônia. Em um levantamento realizado na base de dados sobre o indicador de adequação de formação docente do INEP, verificou-se que os dados mais recentes nessa base são de 2020 e 2021 e que nem todas as escolas da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia tinham resultados em ambos os anos, portanto isso demandou a utilização de alguns critérios para a seleção das unidades de ensino como: a disponibilidade de dados prévios na base de dados do INEP; a comparação entre aquelas que tiveram resultados divulgados nesse período; as etapas de ensino e a localização geográfica. Devido à falta de professores licenciados em diferentes áreas, as redes de ensino no Brasil têm lançado mão de uma prática que condicionam a atuarem em áreas de conhecimento diferente de sua formação docente, tendo como resultado disso a mudança de identidade desses profissionais da educação. Diante disso, assumimos a tese de que a identidade profissional dos professores se reconstrói a partir da mudança na atuação desse profissional, para tanto, a pesquisa busca responder ao questionamento: como os professores que atuam em componente curricular e/ou áreas de conhecimento diferente de sua formação docente inicial reconstruem suas identidades profissionais? A metodologia de pesquisa escolhida foi a qualitativa por meio de estudo de caso com entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo. Este trabalho tem como fundamentação teórica os conceitos da identidade cultural e currículo pós-estruturalista de autores dessa perspectiva como o teórico cultural e sociólogo Stuart Hall, (1992); o sociólogo e filósofo Baumann; (2021); dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional. Formação docente. Conhecimento. Cultura.

ABSTRACT. This work presents information from ongoing research on the professional identity of teachers who work in a curricular component and/or area of knowledge different from their teaching training in 12 schools in the Rondônia State network. In a survey carried out in the database on the INEP teacher training adequacy indicator, it was found that the most recent data in this database are from 2020 and 2021 and that not all schools in the state education network in the State of Rondônia had results in both years, therefore this required the use of some criteria for the selection of teaching units such as: the availability of previous data in the INEP database; the comparison between those that had results

³² Doutorando em Educação -Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI e Professora da Rede Estadual de Ensino de Rondônia.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



published during this period; the teaching stages and geographic location. Due to the lack of licensed teachers in different areas, education networks in Brazil have resorted to a practice that conditions them to work in areas of knowledge different from their teaching training, resulting in a change in the identity of these education professionals. In view of this, we assume the thesis that the professional identity of teachers is reconstructed based on the new professional challenge, therefore, the research seeks to answer the question: as teachers who work in a curricular component and/or areas of knowledge different from their initial training rebuild their professional identities? The research methodology chosen was qualitative through a case study with semi-structured interviews and content analysis. This work has as its theoretical foundation the concepts of cultural identity and post-structuralist curriculum from authors from this perspective such as cultural theorist and sociologist Stuart Hall, (1992); the sociologist and philosopher Baumann; (2021); among others.

KEY WORDS: Professional identity. Teacher training. Knowledge. Culture

INTRODUÇÃO

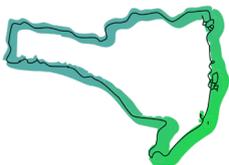
A formação docente é uma exigência entre outras, para alguém que queira ser contratado para exercer a função de professor, porém no Brasil é muito comum a presença de profissionais licenciados que atuam na sala de aula em componente curricular e até mesmo em áreas de conhecimentos diferentes daquela na qual se formaram. Evidências dessa realidade é percebida nos indicadores da base de dados da adequação de formação docente criado e disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, órgão oficial responsável pela avaliação da educação brasileira, como se pode ver na tabela 1.

Tabela 1 – Percentual de docentes com formação em licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona – Brasil, Regiões Geográficas e Rondônia – 2020 – 2021.

Unidade geográfica	2020	2021	2020	2021
	Ensino fundamental		Ensino médio	
Brasil	73,2	75,5	64,7	67,5
Norte	64,0	72,6	66,5	70,3
Nordeste	60,0	65,2	52,4	53,3
Sudeste	80,7	78,1	73,3	75,4
Sul	73,5	74,7	72,7	71,1
Centro-oeste	65,2	77,5	51,0	66,5
Rondônia	61,8	66,5	64,7	67,6

Fonte: Elaborado com os dados do Censo da Educação Básica /INEP, 2021.

Esses dados revelam que em todas as Regiões do Brasil há muitos professores que exercem seu trabalho em disciplinas diferentes daquela de sua formação acadêmica. Essa realidade é muito comum, mas pouco se sabe sobre quais os fatores que condicionam os professores assumirem essa responsabilidade de trabalhar com componentes curriculares e/ou áreas de conhecimentos diferentes de sua formação docente; quais aspectos decorrem da identidade profissional desses profissionais; como acontece a formação contínua; quais as bases do conhecimento da sua prática docente.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Oferecer ao professor uma área de conhecimento diferente de sua formação docente pode representar a ausência de reconhecimento da identidade profissional do professor. Segundo Taylor, (1994, p 25, apud Willinsky 2002, p.35) “O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode prejudicar, pode ser uma forma de opressão, aprisionando em uma pessoa em um modo de ser falso, distorcido e limitado”. De outro lado está o professor preso a uma situação-problema, mas sem solução imediata que assume uma responsabilidade, ainda que consciente da ruptura nociva ou não que pode acontecer na sua identidade profissional.

Nessa relação há um poder que ganha nem que seja provisoriamente ao fazer o que eu chamo de “arranjos” de função docente em que é feito o que é possível e não o que é esperado que aconteça, assim o Estado acaba produzindo ou construindo novos tipos de sujeitos ao sujeitar os professores a um novo regime de significados e práticas quase sempre acompanhado de conflitos e resistência.

Dessa forma, a profissão docente se constrói e reconstrói sob os acontecimentos ao longo de sua trajetória, desde sua inserção no mundo docente calcado de culturas. Diante disso, procura-se então seguir numa investigação sob a perspectiva cultural, procurando caracterizar como os processos de reconstrução da identidade profissional docente a partir da compreensão do conceito de sujeito, das relações de poder, da cultura, da formação contínua e da base dos conhecimentos docentes.

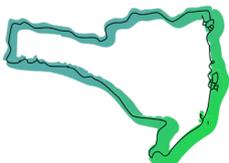
O sujeito professor quais opções ele tem? Aceitar ou não atuar em outra área de conhecimento diferente de sua formação docente. Para (FOUCAULT apud RABYNOW, 2009) há dois significados da palavra sujeito, primeiro o sujeito como condição, uma forma de estar “sujeito ao outro através do controle e da dependência” e ainda sujeito “ligado à sua própria identidade através da consciência ou do autoconhecimento”. (FOUCAULT apud RABYNOW, 2009 p.04.)

Para (SILVA, 2012, p. 84), “a teoria cultural e social pós-estruturalista tem percorrido os diversos territórios da identidade para tentar descrever tanto os processos que tentam fixá-la quanto aqueles que impedem sua fixação” e chama a atenção para a falta de uma teoria da identidade e da diferença. Segundo o autor “a definição de identidade depende da diferença” (Silva, 2012, p.89). Isso significa dizer que essa definição varia social e culturalmente.

Para o autor, “a teoria cultural contemporânea vê a identidade e a diferença estreitamente associadas a sistemas de representações” (Silva, 2012, p.89).

Analisar o significado de identidade e da diferença requer entender os significados de representações e para relacionar esses três termos o autor explica por meio da representação pós-estruturalista, rejeitando “qualquer “conotação mensalista” ou associação com uma suposta interioridade psicológica” (Silva, 2012, p.90).

A representação é uma forma de atribuição de sentido, é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. Trazer à tona um tema que é de ordem problemática tanto para as redes de ensino quanto para os professores, quando de um lado os agentes públicos das secretarias de educação ainda não conseguem a almejada adequação de formação docente em sua totalidade por falta de professores para atender à demanda de alunos, de outro lado, os professores não encontram saída quando se trata de cumprimento de carga horária na mesma escola, evitando ir para uma escola longe de sua residência, ou ainda quando não há escola mais no seu município local. O que os professores têm a dizer sobre esse problema que eles enfrentam? Como essa questão influencia na sua identidade profissional?



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Apesar de a temática identidade está sendo muito discutida no campo científico é um assunto ainda complexo que merece investigação em situações como a de professores que se formam em uma área de conhecimento, mas que por algum momento são de certa forma obrigados a trabalhar em outra área e/ou componente curricular diferente de sua formação docente, uma pesquisa vem a contribuir tanto para o campo científico, como para as políticas de formação de professores, gestão e acompanhamento do quadro de professores das redes de ensino.

Quanto à formação continuada de professores que é uma necessidade e uma responsabilidade das Redes de Ensino (federal, estadual e municipal) estabelecida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação não há disponível como se dar essa formação para os processos em questão. Enquanto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, serve como apoio às formações “inicial e continuada dos educadores, assim como na produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais”. (BRASIL, 2018, p 05).

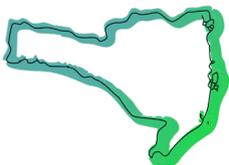
No Plano Estadual de Educação de Rondônia - PEE é garantida a formação continuada para os profissionais da educação em 19 estratégias, dentre elas, 12 destinam-se a formação de professores e estão distribuídas em 15 das 20 Metas, a saber: (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 15, 16, 17, 18 e 19).

A Meta 15, principal neste assunto, trata de garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, no prazo de 5 (cinco) anos de vigência deste PEE, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A estratégia 15.5 pretende “assegurar durante a vigência do Plano, professor substituto para o profissional de educação que esteja participando de cursos de formação continuada, em áreas afins, ou por motivos de doenças e licenças”. (PEE, 2014-2024, p.117).

Dessa forma, a formação continuada dos professores é uma formação amparada em 15 Metas do Plano Estadual de Educação e, especificamente, se centraliza na Meta 15, que se refere a adequação de formação docente. Outro fator importante na reconstrução da identidade docente a ser considerado é sobre os conhecimentos de professores, Shulman, (1987) organizou diferentes tipos de conhecimentos de professores em sete categorias:

conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (Shulman, 1987, p 08).

Dentre esses conhecimentos categorizados por Shulman (1987), será enfatizado nesta pesquisa o conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo, por se considerar que o público-alvo da pesquisa não detêm de uma formação curricular de conteúdo específica do componente no qual está em atuação. Ainda sobre os conhecimentos do professor o autor apresenta quatro fontes as quais são:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e a sabedoria que deriva da própria prática. (Shulman, 1987, p 08).

Dentre essas fontes de conhecimentos apresentados por Shulman, a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, é uma ausência em muitas escolas da educação básica, onde há muitos professores que atuam em áreas de conhecimentos diferentes de sua formação.

Esta pesquisa busca verificar como os professores se identificam não tendo formação específica da área em que atuam, se esses profissionais estão se conscientizando da necessidade de formação continuada se, estão, como são inseridos ou como procuram essa formação? Se as informações sobre as formações chegam até eles ou eles procuram por conta própria? E como eles constroem os conhecimentos necessários à docência, informações a ser consideradas quando se pensa em uma educação com qualidade.

Considerando que os dados sobre adequação de formação docente encontrados mostram que há muitos professores atuando em componentes curriculares e/ou áreas de conhecimentos diferentes de sua formação docente, embora os últimos dados de 2020 e 2021 mostram que há uma diminuição nos percentuais desses professores, mas não há indícios de que esse fato ocorra devido ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) – do governo federal que fomentam a segunda licenciatura considerada como formação continuada para os professores que atuam em componente curricular e/ou áreas de conhecimento diferentes de sua formação.

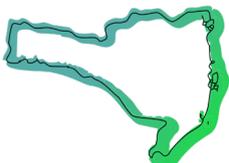
A identidade de um professor que atua em área de conhecimento diferente de sua formação passa por processo de reconstrução de identidade e nessa situação-problema, nessa relação de poder, há uma troca provisória de identidade determinada pelo poder de quem tem a decisão final. Um professor de Geografia, que passa a ministrar aulas de filosofia, por exemplo, passa a ser conhecido não mais como professor de geografia, mas como professor de filosofia e essa mudança trará de certa forma implicações pedagógicas.

Nas dimensões da identidade cultural, Hall (1997) afirma que

Nossas identidades poderiam provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos, como se viessem de dentro, mas que sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias, experiência única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais”. (Hall 1997, p26).

Dessa forma, em outras palavras, o autor deixa claro que nossas identidades são formadas culturalmente e, portanto, ao longo do tempo que vivemos camadas vão se sedimentando, conforme as circunstâncias da vida.

Ao estudarmos as identidades na dimensão do ser profissional é importante olharmos para os elementos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



influenciadores e construtivos de uma identidade profissional, pensar a mudança de identidade do professor não mais de forma individual, mas reconhecendo que a atuação de um professor em outra área de conhecimento diferente de sua formação é um fazer culturalmente coletivo na sociedade brasileira.

A fim de elucidar a problemática da reconstrução da identidade de professores que atuam em áreas de conhecimento diferente de sua formação docente, tem-se como objetivo principal, caracterizar os processos de reconstrução da identidade profissional dos professores que atuam em componente curricular e/ou área de conhecimento diferente de sua formação docente inicial em 17 escolas da rede estadual de Porto Velho – Rondônia.

Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos foram elencados: a) descrever as escolas, onde os professores atuam em áreas de conhecimento diferente de sua formação docente; b) investigar os possíveis fatores que condicionam os professores assumirem a responsabilidade de ensinar componente curricular e/ou área de conhecimento diferente de sua formação docente; c) identificar a base do currículo construídos pelos professores que atuam em componente curricular e/ou área de conhecimento diferente de sua formação docente; d) verificar quais são os confrontos e tensões percebidos na vida profissional dos professores.

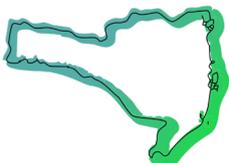
Diante do exposto, assumimos como tese que há uma reconstrução da identidade profissional dos professores e esta é influenciada por diversos fatores, dentre eles aqueles que o condicionam a assumirem a responsabilidade de atuarem em componentes curriculares diferentes de sua formação docente inicial, assim como, pelo curso de docência que ocorre daí em diante. Tal ato representa a reconstrução de uma identidade profissional já construída anteriormente.

A pesquisa torna-se relevante considerando que apesar de a temática está sendo muito discutida no campo científico é um assunto ainda complexo que merece investigação em situações como a de professores que se formam em uma área de conhecimento, mas que por algum momento são de certa forma obrigados a trabalhar em outra área e/ou componente curricular diferente de sua formação docente, uma pesquisa nesse sentido, vem a contribuir tanto para o campo científico, como para as políticas de formação de professores, gestão e acompanhamento do quadro de professores das redes de ensino.

O cerne da questão surgiu da minha inquietação e vontade de compreender o sujeito professor, antes e depois de ser inserido no “mundo” da docência. Quem é esse sujeito-professor? Qual é a sua identidade a partir de sua formação versus sua atuação? Como ela se reconstrói? Assumimos neste estudo que todos esses elementos constituem um currículo continuado de formação da identidade docente.

Considerando o exposto, deverá ser respondida à compreensão dessa problemática a partir da seguinte pergunta: como os professores que atuam em componente curricular e/ou áreas de conhecimento diferente de sua formação docente inicial de 12 escolas da rede estadual de Rondônia reconstruem suas identidades profissionais?

A estrutura do trabalho está dividida em cinco capítulos de forma que no primeiro capítulo será apresentado as considerações iniciais; o segundo capítulo a revisão teórica; o terceiro capítulo o delineamento metodológico; o quarto capítulo a discussão e apresentação dos achados da pesquisa e o quinto capítulo as considerações finais.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MATERIAIS E MÉTODOS

Para se alcançar respostas a questão problema, a pesquisa acontecerá sob a ótica de uma abordagem qualitativa explicativa a fim de compreender fenômenos fundamentais do processo de reconstrução das identidades profissionais, formação continuada de professores e construção de conhecimentos que poderão ser de suma relevância para futuros estudos e pesquisas e para os sistemas de ensino.

Segundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47) a abordagem qualitativa possui 5 características, mas que não necessariamente todas em uma única pesquisa, que em resumo são: o pesquisador agente principal, busca as informações no local da pesquisa; o pesquisador analisa os dados detalhadamente; o processo pelo qual se dão os fatos é o mais importante; os conceitos são construídos a partir dos dados obtidos durante a pesquisa; as respostas dos investidos se tornam peças primordiais na formulação de conceitos. O estudo de caso foi escolhido por se compreender que esse método, segundo Andre, (1984, p 19), contribui para a compreensão dos fenômenos sociais complexos e a “preservação das características significativas dos eventos da vida real”.

A coleta de dados será por meio de pesquisa documental secundária e entrevistas semiestruturadas de forma que os entrevistados se sintam livres nas respostas. Conforme (Gerharth; Silveira, 2009, p. 72 esse tipo de técnica permite que “o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Gerharth; Silveira, 2009, p. 72).

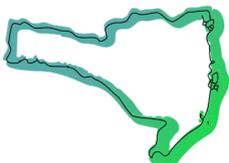
Nesta etapa as informações serão coletadas para responder: quais os fatores que condicionam os professores à nova atuação e para entender o significado construído por esses docentes sobre suas identidades profissionais e qual as suas bases e desenvolvimento do conhecimento. O local da investigação se dará em 12 unidades escolares no ensino fundamental e das 5 unidades somente no Ensino Médio, nas quais o percentual de professores que atuam com formação adequada à sua formação docente aumentou.

Ainda nessa coleta, visa-se detectar traços e padrões culturais, que possam revelar a cultura escolar e a relação dos professores na qual estão inseridos. Como esses professores se diferenciam daqueles que se encontram com a adequação em sua formação docente inicial.

A partir dos critérios estabelecidos, foram selecionadas 17 escolas da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, que formam passíveis de análise dos percentuais de docentes atuando em áreas diferente de sua formação docente entre 2020 e 2021.

Após uma análise da localização das escolas selecionadas, foi possível comparar os índices de professores com formação adequada à sua formação docente e verificou-se que 4 unidades estão localizadas em áreas distritais do município de Porto Velho, regiões de difícil acesso, as quais apresentam limitações, como transporte e comunidade.

Devido a essas dificuldades optou-se pela exclusão dessas 4 unidades, a fim de evitar comprometimento na coleta de dados e conseqüentemente, distorções, considerando que a inclusão dessas escolas poderia resultar em tempo prolongado e custos elevados. Ressalta-se que a exclusão dessas escolas não afetará a amostra, pois as escolas inclusas representam uma diversidade de regiões geográficas, demográficas e de níveis econômicos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A etapa de identificação dos participantes e do componente curricular e /ou área de conhecimento diferente de sua formação docente se dar conforme os dados da adequação de formação docente e um levantamento de cursos de formação continuada oferecidas pelo governo federal e/ou SEDUC/RO a esses profissionais, será feito a fim de verificar se os professores são incentivados a fazerem uma segunda licenciatura ou se tiveram outro tipo de formação relacionadas a área em que atuam e ainda quantos professores da rede estadual de Rondônia concluíram uma segunda licenciatura no período de 2020 – 2021 e os componentes curriculares e/ou áreas de conhecimentos que apresentaram o maior quantitativo de professores atuando em áreas diferentes de sua formação docente;

O levantamento documental teve início nas bases de dados de indicadores Educacionais (Adequação da Formação Docente) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep, 2020 e 2021, a fim de verificar os percentuais de docentes no grupo de docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona, conforme categorias³³ 1 do Inep.

Para este estudo, selecionou-se o grupo de docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona. Utilizou-se ainda, a base de dados do Censo Escolar/SEDUC-RO 2021, para verificar o quantitativo de docentes por formação.

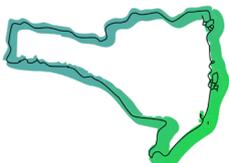
Na entrevista semiestruturada, será considerado, eixos com questões para verificar informações pessoais, profissionais e concepções dos professores relacionadas às relações no trabalho entre os pares; ao trabalho do professor da educação básica; hábitos culturais fora do local de trabalho e cultura escolar; condições do local de trabalho; formação profissional; e práticas pedagógicas.

A transcrição das entrevistas contemplará uma análise de conteúdo categorial, para identificar e classificar os elementos culturais que influenciam analisada na reconstrução de identidade dos professores em decorrência das mudanças em sua formação docente e suas novas bases de conhecimentos, novas práticas e traços que evidenciem uma retroalimentação do processo de reconstrução da identidade docente.

Segundo Bardin, (1977, p. 153), esse tipo de análise se volta para “desmembrar o texto em unidade, em categorias segundo reagrupamentos analíticos”. (Bardin, 1977, p. 153). Para o autor essa análise “é rápida e eficaz, na condição de se aplicar discursos (significações manifestas) simples”. (Bardin, 1977 p. 153).

As categorias temáticas serão organizadas de forma a descrever os significados dados pelos professores a sua identidade profissional relacionada à sua atuação em componentes curriculares diferentes de sua formação docente; como é construído o currículo e quais elementos culturais são utilizados nessa construção curricular.

³³ Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias e Grupo 5 - Docentes sem formação superior.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Dessa forma, esse tipo de análise possibilitará quantificar a ocorrências, identificar padrões e tendências e analisar a relação entre as categorias e com base nos resultados será discutido os achados desta pesquisa.

RESULTADOS

Como resultados parciais, os dados coletados mostram um diagnóstico dos indicadores de adequação de formação docente, indicando que nas redes de ensino há elevados percentuais de professores que atuam em componente curricular e ou área de conhecimento diferente de sua formação docentes. Vale ressaltar que uma das estratégias da Meta 15 do Plano Estadual de Educação de Rondônia visa proporcionar e garantir a 2ª Habilitação a 100% dos professores com Licenciatura que estejam em efetivo exercício do magistério na Educação Básica, o que hipnoticamente resolveria essa problemática dos índices Adequação da Formação docente,

No levantamento realizado dos últimos cinco anos (2018-2022), não foram encontrados estudos que correlacionam a reconstrução da identidade profissional de professores à sua atuação em componentes curriculares e/ou áreas de conhecimento diferente de sua formação docente inicial. Porém, foram encontrados na literatura estudos realizados no campo nacional e internacional que abordam sobre as concepções e os elementos constitutivos da construção e reconstrução da identidade profissional de professores, o que servirá de base para este estudo.

No contexto desta pesquisa, a mudança de componente curricular e/ou área de conhecimento é vista como um dos elementos determinantes na reconstrução da identidade do professor e a revisão de literatura reforçam a tese de que há mudança de identidade profissional a partir dessa nova atuação desses professores e que tais mudanças decorrem de influências culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa, percebemos que os índices de professores que atuam em componente curricular e/ou área de conhecimento diferente de sua formação docente são diagnosticados em todas as Regiões brasileiras e que ainda não há estudos que relacionam essa realidade à reconstrução da identidade profissional docente como resultado de influências culturais. Diante disso, a questão da identificação profissional do professor é ainda um tema que longe de se findar merece atenção nas pesquisas, bem como se observou que não há estudos voltados para esses professores o que demonstra a relevância desta pesquisa.

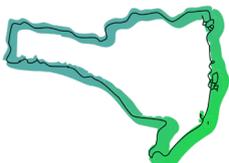
Referências

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225.

BAUMAN, Z. 2001. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. (Org) **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2ª edição Atualizada. Brasília, 2018.

RABINOW P. Tradução: in Rabinow (P.), ed., **The I; Foucault leader**, Nova Iorque, Pantheon, Books, 1984, PS. 381-390.

GERDARTH; T.E; SILVEIRA, D. T. (Coord) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura: nota sobre as revoluções culturais do nosso pensamento**. Revista Educação e Realidade p. 15-46. Jul/dez 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO. **Nota Técnica nº 1/2021/CGCQTI/DEED**. Atualização da metodologia de cálculo do Indicador de Adequação da Formação do Docente considerando a nova classificação de cursos superiores (Cine Brasil). Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente> >. Acesso em: 07 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO. **Adequação da Formação Docente**. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente> >. Acesso em: 07 ago. 2021.

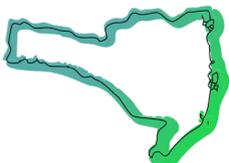
MARLI, E.D. A. André. **Estudo de Caso: Seu potencial na Educação**. PUC. Rio de Janeiro. Caderno de Pesquisa, maio de 1984. Disponível em <https://www.academia.edu/22559772/Texto_2_Estudo_de_Caso_L%C3%BCdke_e_An%20dr%C3%A9>. Acesso em 29 maio. 2022.

RONDONIA. **Plano Estadual de Educação 2014 – 2024**. Porto Velho, 2015.

SILVA. T.T. (org) HALL, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2012.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of a new reform**. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

WILLINSKY, John. **Política Educacional da Identidade e do Multiculturalismo**. Tradução: GOMES, Maria Lúcia Mendes; MACEDO. Vera L. V. Cadernos de pesquisa, nº 117, p.29-52, novembro, 2002.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Escola Sem Partido: silenciamentos e autocensura dos professores

Letícia Maria Rebelatto³⁴

letimaria@unochapeco.edu.br

Unochapecó

Marilandi Maria Mascarello Vieira³⁵

mariland@unochapeco.edu.br

Unochapecó

Diego Orgel Dal Bosco Almeida³⁶

diegodalbosco@unochapeco.edu.br

Unochapecó

RESUMO. Este trabalho é um recorte de dissertação elaborada no âmbito do mestrado em educação e tem por objetivo identificar como o projeto “Escola Sem Partido” tem afetado o trabalho docente. Trata-se de pesquisa quanti-qualitativa, de campo, na qual 77 professores participaram respondendo um questionário, entregue através de grupos de mensagem em parceria com o sindicato dos professores da rede de ensino de Santa Catarina. Nos resultados foi possível identificar a existência de três categorias de análise: abordagem de temas sensíveis como política, gênero e sexo ou sexualidade; as formas de constrangimento e perseguições a que os professores são submetidos por trabalharem com temas tão caros a sociedade e as formas de resistências encontrados pelos professores. Identificamos que as situações de constrangimento são diversificadas, desde conversas e registro em atas até exposições nas redes sociais, causando muitas vezes uma autocensura; mas também identificamos diferentes formas de resistência, como o apoio dos colegas, do sindicato, a persistência no trabalho com os temas sensíveis e na participação nos movimentos sociais, mas também nos silenciamentos.

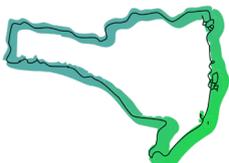
PALAVRAS - CHAVE: Escola sem partido. Perseguição. Silenciamentos. Autocensura. Professores

ABSTRACT. This work is an excerpt from a dissertation prepared within the scope of the master's degree in education and aims to identify how the “Escola Sem Partido” project has affected teaching work. This is a quantitative-qualitative, field research, in which 77 teachers participated by answering a questionnaire, delivered through message groups in partnership with the teachers' union in the Santa Catarina education network. In the results it was possible to identify the existence of three categories of

34 Mestre, Programa de Pós Graduação em Educação - Unochapecó

35 Doutora, Professora do Programa de Pós Graduação em Educação - Unochapecó

36 Doutor, Professor do Programa de Pós Graduação em Educação - Unochapecó



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



analysis: approach to sensitive topics such as politics, gender and sex or sexuality; the forms of embarrassment and persecution to which teachers are subjected for working with topics so dear to society and the forms of resistance encountered by teachers. We identified that situations of embarrassment are diverse, from conversations and recording in minutes to exposure on social media, often causing self-censorship; but we also identified different forms of resistance, such as support from colleagues, the union, persistence in working on sensitive issues and participation in social movements, but also in silencing.

KEY WORDS: Non-Party School. Persecution. Silences. Self-censorship. teachers

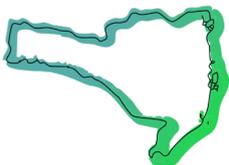
INTRODUÇÃO.

O presente estudo, que integra uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Mestrado em Educação, busca identificar como o projeto denominado “Escola Sem Partido”, mesmo sendo considerado inconstitucional desde 2017 pelo Supremo Tribunal Federal - STF, na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN nº 5.537), vem afetando a prática docente. Compreende-se que o projeto “Escola Sem Partido” converte-se, embora não seja norma ou lei, em um conjunto de ações difusas de cerceamento do trabalho e das práticas pedagógicas dos professores nas escolas, seja na seleção ou na abordagem dos conteúdos curriculares.

De acordo com Sepúlveda e Sepúlveda (2019), o projeto surgiu em 2004 e não mereceu muita atenção no meio acadêmico, pois soava como “piada” ante o inusitado de suas proposições. Havia um componente político de combate a um suposto “comunismo” que estaria presente nas escolas. Alves (2020) comenta que o movimento é definido por seu fundador, Miguel Nagib, como iniciativa coletiva de pais e alunos preocupados com a contaminação política e ideológica da educação brasileira em seus diferentes níveis e se caracteriza como uma entidade sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. De acordo com Freitas (2016), a iniciativa deste movimento teria caráter mais individual, já que se originou da discordância do próprio Nagib em relação à fala de um professor de sua filha que, ao comparar Che Guevara a São Francisco de Assis, estaria tentando santificar um guerrilheiro.

O Escola Sem Partido, como proposta de projeto de lei, tinha por objetivo barrar “[...] um exército organizado de militantes vestidos de professores [que] prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (Lima; Hypolito, 2019, p. 10). Penna (2018), afirma que o “Escola Sem Partido” incita o “ódio aos professores”, atribuindo aos partidários políticos de movimentos da esquerda tudo o que ocorre de ruim na educação brasileira.

O “Escola Sem Partido” não deixou de agir, ainda que de modo mais difuso, contra os professores, seja por meio de denúncias ou pelo silenciamento. Muitos professores, por medo, acabam se submetendo às ações do “Escola Sem Partido” que vão além do simples constrangimento. Compreende-se que o debate aberto e democrático deve ser a diretriz pela qual se orienta a educação escolar. Entende-se a proposta de identificar como o “Escola Sem Partido” segue agindo, mesmo que sendo considerado inconstitucional, serve como maneira de fortalecer e demonstrar a necessidade de se estar alerta. Por essas razões percebe-se a necessidade que este debate se faça presente no meio acadêmico para assim demonstrar com argumentos sólidos e fundamentados a incompatibilidade do ESP com a realidade



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



escolar e com o estado democrático brasileiro. Mesmo com os diversos ataques orquestrados pelo movimento contra os professores e as escolas públicas brasileiras, nesse estudo percebemos as diversas formas de resistência dos profissionais do magistério para permanecer na educação e enfrentar essas adversidades, inclusive com silenciamentos estratégicos.

MATERIAIS E MÉTODOS.

A pesquisa que deu origem a este trabalho classifica-se como quanti-qualitativa, pois busca aliar os dados numéricos, através do uso de questionários, mas também prioriza a análise dos dados coletados. A abordagem qualitativa auxilia na busca de respostas para o problema investigado, pois, segundo Richardson (2017, p. 80):

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos.

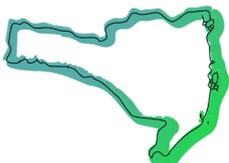
No que se refere à pesquisa qualitativa, Câmara (2013, p. 190) afirma que “[...] deve haver maior preocupação com o processo em detrimento dos resultados ou produtos. Os pesquisadores procuram verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias”.

Tanto métodos quantitativos quanto os qualitativos ou mistos devem estar de acordo com os objetivos do pesquisador e da pesquisa, priorizando aquele que melhor contribuir para resolução da problemática do estudo, pois assim compreende o delineamento metodológico do estudo empírico, deve ser a preocupação fundamental do pesquisador que almeja atingir seus objetivos científicos (Câmara, 2013).

A pesquisa quantitativa leva em consideração tudo que pode ser mensurável, transformando em números opiniões e informações, classificando e analisando. Para isso, usa de recursos estatísticos como porcentagens.

Essa forma de abordagem é empregada em vários tipos de pesquisas, inclusive nas descritivas, principalmente quando buscam a relação causa-efeito entre os fenômenos e também pela facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Do ponto de vista dos procedimentos, trata-se de pesquisa de campo, que foi desenvolvida com professores licenciados em diferentes áreas do conhecimento que atuam na educação básica da rede estadual de educação tendo como lócus de estudo o estado de Santa Catarina, onde obtivemos maior



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



receptividade dos professores das áreas das ciências humanas. Na primeira etapa, 77 participantes responderam um questionário *online* enviado pelos coordenadores regionais e municipais do Sindicato dos Trabalhadores em Educação - Sinte. Visto que dependíamos dos coordenadores regionais e municipais do sindicato para o compartilhamento e nem todos professores filiados à entidade participam dos grupos de mensagens do sindicato, a participação pode não ter atingido um número maior de participantes. Os participantes residem em Santa Catarina e as regiões com maior representação foram a região Oeste e o Vale do Itajaí e com menor participação, a da Grande Florianópolis.

RESULTADOS.

A pesquisa envolveu várias dimensões do trabalho docente, mas para esse trabalho optou-se por selecionar três categorias: os temas considerados sensíveis de serem abordados em aula, os cerceamentos ou perseguições a que os professores foram submetidos devido ao seu posicionamento como docente em relação ao conhecimento, reduzido pelo “Escola Sem Partido” apenas como de base política ou ideológica e as formas de resistências encontrados pelos professores.

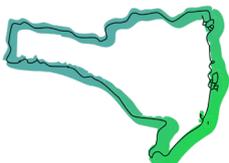
No que se refere ao trabalho com certos temas considerados sensíveis, observa-se que mais da metade dos professores (63,3%) já evitaram, por terem receio de constrangimentos, abordá-los em sala de aula. Desse modo, os dados apontam que professores silenciam por receio de se verem envolvidos nessas situações e alteram suas práticas educativas, o que configura uma espécie de autocensura. Em outra direção, 32,5% dos participantes manifestaram-se resistentes e 3,9% preferiram não comentar a questão.

Perguntado aos participantes desde quando se sentiram mais receosos ao trabalhar com temas sensíveis em sala de aula o maior grupo (77,8%), apontou aumento do temor nos últimos 5 anos, 9,1% responderam nos últimos 10 anos; 6,5% sempre evitaram trabalhar temas polêmicos; 3,9% afirmaram há mais de 20 anos e 2,6%, nos últimos 15 anos.

Ainda no que diz respeito aos temas considerados polêmicos, observou-se respostas semelhantes ao que consta na literatura educacional, destacando-se os temas de acordo com o número de ocorrências nas respostas. Nesta questão obtivemos 65 respostas e os respondentes poderiam citar livremente quantos temas quisessem. O tema “político” foi citado 44 vezes; “Gênero” 24 vezes; “Sexualidade” com 19 ocorrências e “Religião ou religiosidade”, 11 vezes. Nesse sentido, percebemos que o ESP, ao silenciar os professores em relação a esses temas, também impede debates caros à sociedade brasileira, que por receio de serem constrangidos ou expostos, acabam se auto censurando.

Os dados indicam que os movimentos neoconservadores, alinhados com o Escola Sem Partido, obteve êxito no cerceamento da liberdade de ensinar e aprender temas tão importantes para a sociedade brasileira, como a discussão sobre gênero e sexualidade, por exemplo. Segundo Human Rights Watch³⁷

³⁷ “Tenho medo, esse era o objetivo deles” Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. “Este relatório é baseado em uma análise feita pela Human Rights Watch de 217 projetos de lei apresentados e leis aprovadas, e em 56 entrevistas com professores e especialistas em educação, incluindo representantes de secretarias estaduais de educação, sindicatos e organizações da sociedade civil”; “Entrevistas com 32 professores e professoras de oito estados brasileiros revelaram hesitação ou medo por parte de alguns em abordar gênero e sexualidade em sala de aula devido aos esforços legislativos e políticos para desacreditar esse conteúdo e, às vezes, em razão do assédio por parte de representantes eleitos e membros da comunidade”; “[...] verificou que pelo menos 21 leis que proíbem direta ou indiretamente a educação sobre gênero e sexualidade continuam em vigor no Brasil (uma estadual e vinte municipais). Projetos de lei relacionados também estão pendentes nos legislativos federal, estadual e municipal, com pelo menos alguns legisladores ainda propondo tais projetos – apesar de algumas decisões judiciais cruciais”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



a abordagem desses temas:

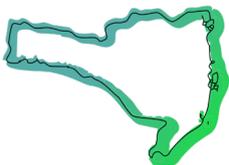
De acordo com as normas internacionais, o direito das crianças à educação integral em sexualidade (EIS) – material de aprendizagem apropriado para a idade que pode ajudar a promover práticas seguras e informadas que previnam a violência baseada em gênero, desigualdade de gênero, infecções sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada – é um elemento essencial do direito à educação. A informação sobre gênero e sexualidade é um componente crucial da EIS. O alto nível de violência de gênero no Brasil, incluindo violência contra mulheres, meninas e pessoas LGBT, é um indicador da urgente necessidade de tal educação nas escolas. Estudos e especialistas em educação vinculam a EIS a resultados positivos, como atraso no início das relações sexuais e aumento do uso de preservativos e contracepção, maior conhecimento sobre proteção contra violência sexual e baseada em gênero, bem como atitudes positivas em relação à equidade e diversidade de gênero (Human Rights Watch, s.p., 2022).

Além desses temas, outros foram citados com menor ocorrência, mas que precisam ser mencionados, pois as respostas partem das vivências dos participantes ou de seus colegas. Vasconcelos, Araújo e Leal (2020, p. 256) apontam que, se aprovado, o ESP, instalaria a “lei da mordada”, tornando a docência uma atividade torturante, pois estariam sempre “[...] sujeitos a julgamentos sobre o que seria ou não ideológico, provavelmente muitos professores deixariam de ministrar conhecimentos relevantes, o que poderia restringir os diálogos e, conseqüentemente, as construções epistêmicas coletivas”.

Em função dessa campanha de ódio realizada pelo ESP, perguntamos aos professores como se deram esses constrangimentos ou perseguições a professores em relação aos conteúdos trabalhados ou sua atuação político-partidária ou sindical. Quanto aos constrangimentos, 76,6% dos participantes afirmaram que têm enfrentado esse problema em decorrência de suas atitudes, demonstrando que não são fatos isolados. Esses constrangimentos foram ocasionados por: reclamação dos pais ou responsáveis (30%); reclamação de estudantes (16,12%); ouvidorias (16,12%); gestão escolar (9,6%); colegas de profissão (8%); ou ambos (1,6%); filmagens não autorizadas e internet (6,5% cada).

Ressaltamos que a ideia de perseguição aos professores é muito antiga, de acordo com Piccoli, Radaelli e Tedesco (2020), que nos remetem a Sócrates, que foi perseguido e condenado pelos bons homens da cidade por questionar a ordem natural no modo como o mundo se apresenta. Conforme os autores, assim como o julgamento de Sócrates, o MESP apresenta-se como uma manifestação radical anti-intelectual:

Reage, por meios lícitos e não lícitos, contra todos aqueles que questionam a sua “verdade”. A exemplo de Meletos modernos, afirmam-se preocupados com a perversão da mocidade, com a influência dos “mestres” sobre os “discípulos” ou, em termos pós-modernos, dos professores sobre os alunos, com o questionamento do poder familiar, com o que denominam de “doutrinação”. Ainda, como Meletos pós-modernos, perseguem professores que põem essa verdade em questão e, embora não



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



possam condenar à morte seus perseguidos, esforçam-se em censurá-los, constrangê-los e em matar suas reputações (Picoli; Radaelli; Tedesco, 2020, p. 50).

As denúncias e ameaças continuam ainda que o projeto de lei do ESP tenha sido considerado inconstitucional. Algebaile (2017) chama a atenção para o efeito do PL do ESP, pois é considerado instrumento estratégico jurídico-político para controlar a escola e produz os efeitos esperados pelos seus entusiastas:

[...] que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica de punição, mas a autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como “doutrinação” ou “desrespeito às convicções morais da família” (Algebaile, 2017, p. 70).

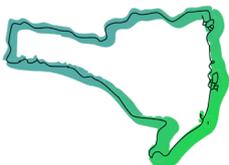
Ao serem indagados como se deram os constrangimentos em uma questão aberta, os participantes informaram que, além de pais e alunos, os colegas de profissão e gestores escolares também são agentes de constrangimento e, ao invés de apoiar os colegas denunciados, muitas vezes contribuem para desmoralizar e até coagi-los com pautas moralistas e autoritárias. Nas respostas os professores identificaram que esses constrangimentos são motivados por divergências político-partidárias, religiosas e sociais que se manifestam na escola, gerando conflitos, expondo colegas, criando, assim, um clima de tensão. Pode-se contextualizar essas situações em um plano mais amplo, no qual o neoliberalismo escolar e o gerencialismo também contribuem para estimular a competição entre os professores.

Penna (2016), chama atenção para as ameaças que, mesmo sendo verbais, podem incluir ameaças de morte, mais perceptíveis na internet, onde resta um sentimento de impunidade, principalmente no caso de perfis falsos ou anônimos, com comentários, que disseminam o ódio aos professores:

O ódio aos professores é caracterizado por ameaças diretas aos professores de violência física e até de morte. Estas ameaças são realizadas de maneira absolutamente explícita e chocante. Eis um exemplo de um comentário em uma publicação que debatia a questão da docência: “Professor tem que ensinar português e matemática, se passar das matérias relevantes deve ser espancado ou processado”. Outro exemplo, este na forma de uma imagem: um homem com uma expressão ameaçadora aponta uma arma de cano duplo na direção do observador, com a seguinte legenda: “Ensine ideologia de gênero para minha filha que você não vai para a cadeia, eu vou para a cadeia”. A ameaça de morte está clara. Ao entrar em contato com essa campanha de ódio voltada contra os professores, a pergunta mais pertinente, ao meu ver, é o que está gerando este ódio (Penna, 2016, p. 295).

Essas campanhas de ódio refletem imediatamente na escola, seja na prática docente ou na convivência com colegas que enfrentaram essa situação. Ao serem indagados se conhecem algum colega que passou por uma situação de coação ou censura por trabalhar algum tema ou conteúdo 72,6% dos participantes responderam afirmativamente, portanto, os atos de coação são do conhecimento de muitos professores, enquanto a negativa é de apenas 16,1% e 11,3% que preferiram não responder.

Esse medo pode gerar um sentimento de autorregulação, atitude de evitar abordar algum conteúdo ou metodologia revela uma autocensura por parte dos profissionais da educação, situação que corrobora com o que Algebaile denunciava em 2017:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nesse sentido, cabe destacar, primeiramente, que o Projeto de Lei (PL) compõe o programa de ação do Escola sem Partido tanto como um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico-político de controle da escola que, no entanto, não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados. Como o teor do modelo de Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados [...] (Algelbaile, 2017, p. 70).

Também existiu o interesse de investigar a disposição dos participantes quanto a um possível abandono da profissão em virtude das situações vivenciadas e os dados demonstram que 53,2% não cogita a possibilidade de desistir do seu ofício, 24,7% já considerou essa alternativa em algum momento e 20,8% afirmaram estarem inclinados a desistirem da profissão, levando em consideração que a maioria dos respondentes possui mais de 20 anos de profissão, observa-se a resistência desses profissionais com mais experiência no magistério que permanecem, apesar das adversidades.

Mesmo os dados estarem bem distribuídos, percebemos a sua gravidade, visto que dos respondentes praticamente metade já consideram ou está inclinado a desistir do magistério e para isso são necessárias políticas públicas de incentivo, visto que isto é um fenômeno observado em diferentes países. Apple (2022) destaca um dado muito semelhante, nos EUA onde pesquisas mostram que 50% dos profissionais estão cansados e deprimidos e pensam em abandonar a profissão, pois esse movimento no país quer o controle para que nenhum currículo criticamente democrático esteja presente e isso afeta inclusive as universidades.

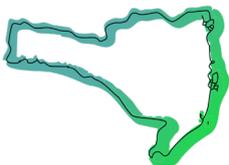
Apple (2022) cita exemplos nos EUA, Hungria, EUA e países da América Latina nos quais os professores devem apresentar seus resumos de aulas e programas para um órgão oficial do governo, para serem verificados se estão ensinando o que os grupos dominantes querem. Segundo o autor, a volta da censura foi tão poderosa no Brasil quanto em outras nações. O autor também cita o exemplo do Brasil, onde os professores estão sob ameaça, referindo-se ao Movimento Escola Sem Partido que vê a escola como local de ideologização, ao mesmo tempo em que são eles que a estão ideologizando.

No que se refere ao abandono do magistério, Lapo e Bueno (2003) chamam a atenção para as relações interpessoais que não são esperadas pelo profissional, podendo gerar sentimentos que, inclusive, podem levar ao afastamento do ambiente escolar:

Se essas relações não condizem com as expectativas e representações dos professores, elas podem afetar o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional. Relações que não priorizam a sinceridade, que não propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que não estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que não valorizam o trabalho realizado, que são baseadas em estruturas hierárquicas rígidas etc., geram sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa auto-estima, de frustração etc., resultando em um grande mal-estar. Tentando livrar-se desse mal-estar, os professores assumem posturas defensivas que podem ir desde comportamentos agressivos, queixas constantes, críticas excessivas etc., até o distanciamento do ambiente, restringindo o convívio com os alunos, colegas e diretores ao mínimo possível (Lapo; Bueno, 2003, p. 78).

Quando as relações entre professores, colegas, direção, alunos, família ou comunidade escolar são abaladas pode acontecer o silenciamento deste profissional, que já não vê sentido em seu trabalho pedagógico, desmotivando e podendo chegar ao abandono definitivo da sua carreira profissional.

Entende-se que o enfrentamento se dá a partir de uma dupla chave: resistência e silenciamento.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Complementares, essas duas dimensões, de silenciamento e de resistência, integram um conjunto de estratégias de enfrentamento que, dessa forma, guarda relação com os diferentes modos como essas situações acontecem. Ao se tratar dessas dimensões, pode-se associá-las às relações entre clandestinidade e educação. Segundo Luz, Silveira e Almeida (2021, p. 15), a educação clandestina guarda relação com:

[...] um conjunto de práticas sociais heterogêneas de formação, de resistência e de exclusão que por estratégia ou imposição, são práticas marcadas pelo silêncio, por regimes de clandestinidade – distintos, complementares ou sobrepostos – definidos na dialética tensão entre liberdade e opressão, sendo, portanto, práticas constituídas a partir de experiências individuais e coletivas da (in) visibilidade, da (i)legalidade, e da (des)igualdade.

Assim, ao se analisar as dimensões de silenciamento e resistência, trata-se das diferentes formas da clandestinidade na educação, cuja condição pode significar, inclusive, o exercício de práticas de liberdade em contextos de opressão e de resistência, portanto.

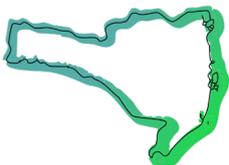
Numa questão que envolvia a escala de representação em relação ao receio de serem constrangidos aos selecionarem determinado conteúdo, a maioria dos participantes (67,6%), concorda totalmente ou parcialmente com a afirmação e 23,4% não se sentem receosos, pois assinalaram as opções “discordo totalmente (15,6%) ou “discordo parcialmente” (7,8%). Situação semelhante se observa na mudança da metodologia, onde 58,4% dos participantes afirmam terem alterado sua prática por receio de diferentes segmentos escolares, 36,4% dizem não ter alterado sua metodologia e 5,2% preferiram não responder.

Na questão em que se propõem uma escala, no que se refere a mudança de metodologia por receio de constrangimento, a influência dessas situações nas decisões adotadas pelos professores é a seguinte: os que discordam totalmente ou parcialmente chegam a quase 35%; já os que concordam parcialmente ou totalmente é de 50%, corroborando com o dado anterior que apontou que mais da metade dos respondentes do questionário alterou sua metodologia por receio de serem constrangidos, uma autocensura dos professores, demonstrando que o sentimento de silenciamento é preponderante, por receio de constrangimentos ou perseguições, como por exemplo, a exposição em redes sociais

Encontra-se nos depoimentos diferentes formas de resistências também apontadas pelos professores como: o registro de boletim de ocorrência, a certeza do direito de se defender; a garantia do ensino dos conteúdos para os alunos; a continuidade da explicação sobre o assunto visto que essa é sua função; a certeza de que estava correto sobre o que estava sendo ensinado em sala de aula e, portanto, não poderiam repreendê-lo ou censurá-lo a respeito disso, a tranquilidade de não estar fazendo nada errado; a superação dos comentários; o apoio da gestão, protegendo os profissionais de serem expostos ainda mais e o apoio dado pelo sindicato da categoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esse estudo objetivou identificar com o projeto ESP vem afetando a prática docente e para tanto foram selecionadas três categorias para este trabalho: os temas sensíveis de serem trabalhados em sala de aula, como política, gênero e sexo ou sexualidade; as formas de constrangimento e tentativas de silenciamento, seja por parte da família, da escola, do Estado, através de atas, reuniões, denúncias, ouvidorias, exposições nas redes e sociais; e as formas de resistência destes profissionais, que em sua



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



maioria ainda resistem e persistem e, mesmo com medo, não alteram suas práticas pedagógicas ou deixam de ensinar os conteúdos sensíveis, não abandonam suas lutas sociais, políticas e/ou sindicais,

As formas de silenciamento passam pela autocensura, seja pelo não ensino de conteúdos sensíveis por parte de alguns participantes ou por não buscar ajuda do Sindicato ou jurídica quando enfrentam situações de constrangimento, por medo de represálias ou evitar problemas futuros, o que é muito compreensível. Os silenciamentos também aparecem através de conversas sutis até mesmo nas exposições em redes sociais e denúncias contra professores em órgãos públicos, a vivência de colegas que também foram constrangidos ou perseguidos. Outras formas de silenciamentos são os afastamentos e o abandono do magistério, que se mostrou um dado muito preocupante.

No entanto, percebe-se que apesar das adversidades os professores enfrentam esses desafios de diferentes maneiras, sem se subjugar aos ataques destes grupos neoconservadores que querem tomar a educação para si, portanto é preciso enfrentá-los.

Os professores sabem que em seu trabalho não estão indo contra a currículo educacional atual (BNCC), que estes têm o direito de participar de movimentos políticos, sociais e sindicais e que há uma onda neoconservadora que os vigia, com ameaças veladas ou expostas de silenciamentos, na sua maioria, os professores resistem. Seja na permanência no magistério, na continuidade do ensino de temas sensíveis, no apoio aos colegas que enfrentam situações de constrangimento, na procura pelo apoio jurídico do sindicato da categoria ou na participação do mesmo.

Às vezes, na clandestinamente, silenciosamente trabalham na construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade. Nos silenciamentos, os professores resistem, perseveram, insistem na educação pública, seja ensinando os mesmos conteúdos de maneiras diferentes ou com a mesma intensidade, com receio ou não, denunciando ou não, apoiando seus colegas ou sendo apoiados. Apesar dos sentimentos de injustiça, culpa, desamparo, ameaças, constrangimentos, dúvidas, tristezas, desestímulo, medo, cansaço, decepção, perseguições permanecem ensinando, lutando, reivindicando, resistindo e até mesmo silenciando.

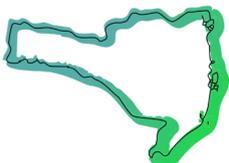
Considera-se que é necessária a manutenção do debate acerca do “Escola Sem Partido”, principalmente nas esferas sociais, sindicais, estudantis ou acadêmicas. Este trabalho também torna-se uma forma de resistência, visto que colabora com o debate para que possamos permanecer vigilantes na defesa de uma escola pública democrática.

Referências.

ALVES, Edmar Moreira. **Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2020. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4545>. Acesso em: 11 dez. 2021.

ALGEBAILLE, Eveline. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

APPLE. Michael. **CMD 2022 | Palestra: Democratic Education (Educação Democrática)**, 28 de out. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1DKz07sQFLs>. Acesso em: out. 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.** [online]. 2013, vol.6, n.2, pp. 179-191. ISSN 1983-8220. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003. Acesso em: 20 jan. 2023.

FREITAS, Maria Virgínia de. Jovens, escola democrática e proposta do “escola sem partido”. In: **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

HUMAN RIGHTS WATCH. “Tenho medo, esse era o objetivo deles” esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>. Acesso em: 18 mar. 2023.

LAPO, Flavinês Rebole; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65–88, mar. 2003.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100567&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 11 dez. 2021.

LUZ, Pâmela Tainá Wink da; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco; SILVEIRA, Éder da Silva. Professoras “subversivas”: narrativas autobiográficas de mulheres militantes no relatório da comissão nacional da verdade (CNV). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 06, n. 19, p. 1000-1020, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12437>. Acesso em: 15 jun. 2023.

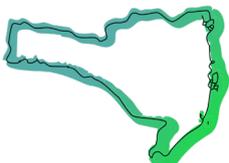
MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 136–160, 2018. DOI: 10.9771/peri.v1i9.25742. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25742>. Acesso em: 15 dez. 2022.

PENNA, Fernando A. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 567-581, 2018.

PENNA, Fernando Araújo. Sobre o ódio ao professor: Entrevista com Fernando Penna. **Movimento-Revista de educação**, n. 3, p. 294-301, 29 jan. 2016.

PICOLI, Bruno Antonio; RADAELLI, Samuel Mânica; TEDESCO, Anderson Luiz. Anti-intelectualismo, neoconservadorismo e reacionarismo no Brasil contemporâneo: o movimento escola sem partido e a perseguição aos professores. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 29, n. 58, p. 48–66, 2020. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n58.p48-66. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/8982>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PRODANOV, Cleber; Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo (RS), Feevale, 2013.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

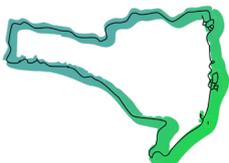


RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SEPÚLVEDA, José Antônio; SEPÚLVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira e LEAL, Ione Oliveira Jatobá. A visão de professores sobre o projeto escola sem partido: conceitos, tensões e práticas. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade** [online]. 2020, vol. 29, n.58, p.250-269. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432020000200250&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2023.

AGRADECIMENTOS: Unochapecó e Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu)



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Diversidade Cultural, Currículo e Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental de Escolas Públicas do Município de Porto Velho/Rondônia (Brasil)

Lidiana da Cruz Pereira³⁸

libarroso33@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI

Daniele Braga Brasil³⁹

bragabrasil.daniele@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI

Alejandro Rafael Garcia Ramirez⁴⁰

ramirez@univali.br

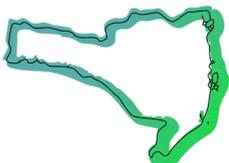
Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI

RESUMO. A reflexão sobre a presença da diversidade cultural no currículo da Educação Básica é fundamental para a transformação das práticas escolares democrática e inclusiva. A multiculturalidade no contexto escolar leva-nos à reflexão sobre o currículo, reconhecendo as identidades e diferenças culturais dos sujeitos e implicando em práticas pedagógicas transformadoras para a *práxis* social. Diante desta questão é que surgiu a problemática da pesquisa, se a diversidade cultural está presente no currículo da escola Básica e quais implicações a prática pedagógica docente? Assim, o objetivo geral é analisar de que forma a diversidade cultural está presente no currículo do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e implicações na prática pedagógica docente. A metodologia aplicada foi do tipo descritiva, bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. A pesquisa de campo foi aplicada em duas escolas públicas municipais, cujos instrumentos para a coleta dos dados foram, entrevistas semiestruturadas com perguntas aberta e fechada, observações das práticas pedagógica de 10 (dez) docentes, 5 (cinco) em cada escola que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Porto Velho. A pesquisa bibliográfica dirige-se ao campo do Currículo, Multiculturalismo, com aportes teóricos de Candau (2013); Moreira (2013); Freire (1996); Veiga (2013); Contreras (1997, 2012); Hall (2006) entre outros. Utilizou-se os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/1996), e legislações com a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo de todas as escolas públicas e particulares do sistema de educação básica, como também o documento do Projeto Político Pedagógico das duas escolas. Para a análise dos dados foram construídas categorias a *posteriori* baseadas na teoria de “Análise de Conteúdo”, de Bardin (1997) e Franco (2003). Os resultados apontam que os currículos

³⁸ Doutoranda em Educação Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

³⁹ Doutoranda em Educação Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

⁴⁰ Professor Doutor do PPGE/Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



das escolas públicas pesquisadas atendem às orientações legais sobre a temática da diversidade cultural local no currículo de forma tangencial, considerando os estudantes de cultura homogênea. Conclui-se que os currículos das escolas pesquisadas, bem como as práticas pedagógicas dos professores, demonstram a necessidade de fortalecer ações que contemplem efetivamente a demanda da diversidade cultural no ensino.

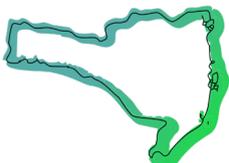
PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Cultural. Currículo, Prática Pedagógica. Educação Básica.

ABSTRACT. Reflection on the presence of cultural diversity in the Basic Education curriculum is fundamental for the transformation of democratic and inclusive school practices. The multiculturalism in the school context leads us to reflect on the curriculum, recognizing the cultural identities and differences of the subjects and implying transforming pedagogical practices for social praxis. Faced with this question, the research problem arose, if cultural diversity is present in the school curriculum and what implications does the teacher's pedagogical practice have? The general objective is to analyze how cultural diversity is present in the curriculum of Elementary School in the Early Years and implications for the teacher's pedagogical practice. The applied methodology was descriptive, bibliographical and documental, with a qualitative approach. The field research was applied in two municipal public schools, whose instruments for data collection were interviews with open and closed questions, observations of the pedagogical practices of 10 (ten) teachers, 5 (five) in each school that worked in the years elementary school, in the city of Porto Velho. The bibliographical research addresses the field of Curriculum, Multiculturalism, with theoretical contributions from Candau (2013); Moreira (2013); Freire (1996); Veiga (2013); Contreras (1997, 2012); Hall (2006) among others. The following documents were used: Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB N° 9394/1996), and legislations with Law 10.639/2003 and 11.645/2008, which deal with the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture Indigenous in the curriculum of all public and private schools in the basic education system, as well as the document of the Pedagogical Political Project of the two schools. For data analysis, posteriori categories were built based on the theory of "Content Analysis", by Bardin (1997) and Franco (2003). The results indicate that the curricula of the public schools surveyed meet the legal guidelines on the topic of local cultural diversity in the curriculum in a tangential way, considering students from a homogeneous culture. It is concluded that the curricula of the schools surveyed, as well as the teachers' pedagogical practices, demonstrate the need to strengthen actions that effectively address the demand for cultural diversity in teaching.

KEY WORDS: Cultural diversity. Curriculum, Pedagogical Practice. Basic education.

INTRODUÇÃO.

O documento do PPP das duas escolas que fizeram parte da pesquisa, deveriam ser os resultados de tentativas explícitas dos educadores colocarem em práticas os consensos e oportunidades que darão vida ao ensino crítico, democrático para a *práxis* social. Mas, apesar disso, verificou-se que estes professores não participaram da construção do documento. Para que o ensino seja pelo viés democrático, os documentos das escolas pesquisadas deveriam ser criados a partir da realidade social de cada uma delas, como aponta Veiga (2013) que o PPP é um documento de identidade com suas estruturas e processos próprios, pelos quais a escola será guiada na construção de um currículo que faculte as experiências democráticas. Dessa forma, uma educação democrática, a partir de um currículo que versa sobre os saberes, as identidades e a cultura local, deve transcender ao mundo do cotidiano, transformando os alunos em sujeitos ativos na mudança de seus contextos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



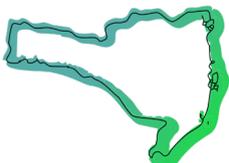
Diante deste cenário, os autores a seguir dizem que o currículo perpassa por diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais, e deve ser entendido como: “os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagens [...] os planos pedagógicos elaborados pelos professores; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação[...]” (Moreira e Candau, 2008, p. 17). Assim, o PPP das duas escolas sinaliza que a realidade sociocultural corresponde a famílias provenientes de classe de condição socioeconômica baixa. Os alunos compõem a cultura de Porto Velho, mas há alunos provenientes de outras localidades, oriundas de imigração nacional e estrangeira como bolivianos, haitianos e venezuelanos. Nesse caso, é imprescindível a importância de que o ensino escolar deve ser utilizado como fonte para o empoderamento e afirmação e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade.

Nessa perspectiva, os autores, propõem como tarefa primordial dos educadores: “o trabalho no sentido para reversão dessa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expressa e dê sentido democrático à diversidade cultural” (Santos e Lopes, 1997, p. 36). É consenso de que não basta apenas o reconhecimento concreto da diversidade presente no espaço escolar, é necessário a valorização e o reconhecimento das identidades e diferenças, bem como a cultura do outro. Ainda é preciso que haja estudo e pesquisas sobre o conceito de multiculturalismo, identidade e diferenças culturais de forma que seja implementado pelas propostas prescritas de currículos, material didático e ações pedagógicas que dê conta dessa demanda na escola. Nesse sentido, Freire (1996) diz que ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O docente pesquisador busca a resolução dos problemas que surgem na sala de aula e na escola, isso faz parte da prática docente a indagação, a busca, a reflexão.

A pesquisa possibilita que se conheça o que é desconhecido e que se construa algo novo. Sob esse viés, o professor deve ter ação didática, partindo dos saberes do educando, das classes populares, discutindo sobre a realidade concreta associado ao conteúdo sobre a violência, a convivência das pessoas, implicações políticas e ideológicas. A este respeito, Moreira e Candau (2008, p. 37) propõem que “se evidenciem, no currículo, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente “esquecidas”, [...]. Trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter histórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável”. O atendimento das culturas locais no ensino é fundamental a análise dos aspectos repressivos e discriminatória, para a construção democrática.

A seguir, o documento PPP da escola “A” referente ao atendimento à diversidade cultural no espaço escolar apresenta: “Buscando minimizar as diferenças e maximizar as potencialidades em função das mudanças sociais ocorridas, a ética e a moralidade são assuntos [...] dos temas transversais nos ⁴¹PCNs” (PPP, 2007, p. 11). De acordo com o PPP da escola, diz atender à pluralidade cultural ao referir-se à dimensão pedagógica com base na proposta do PCN. O Projeto Político Pedagógico é entendido por Veiga (2013, p. 22) como “a própria organização da prática pedagógica da escola”.

⁴¹ PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em junho de 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



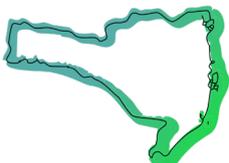
O PPP da escola “B”, referente ao currículo em atendimento à diversidade cultural no espaço escolar: “São tratados no currículo, na forma de temas transversais, os aspectos da vida cidadã tais como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, tecnologias, cultura, trânsito e direitos da criança e do adolescente e direitos humanos” (PPP, 2014, p. 74-75). O PPP também aborda que: “[...] o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (PPP, 2014, p. 74-75). Nesta perspectiva, Veiga (2013, p. 13) diz que o Projeto Político Pedagógico “busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] É também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. Veiga aponta que na dimensão pedagógica há a efetivação da “intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. As ações pedagógicas definem as práticas educativas e as necessidades reais das escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. A este respeito, Veiga (2013, p. 22) diz que o PPP parte do “princípio de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério”.

Devido a escola ser instituída como espaço social, torna comum a manifestação de lutas e acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Entende-se que não basta uma educação multicultural, em que a cultura é reconhecida do ponto de vista folclórico, sem antes identificá-la de forma crítica, consciente, como elemento de valor, de respeito e conhecimento.

Referente as escolas pesquisadas, o documento do PPP versa sobre a estrutura administrativa, física e a pedagógica pouco estruturada. Sobre isso, Veiga (2013, p.25) informa que a estrutura pedagógica no PPP determina a ação administrativo pedagógico “organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz às suas finalidades”. Na visão dos autores estudados, o currículo é uma ferramenta que indica caminhos ao processo de ensino, orienta os docentes e discentes, porém, faz uma seleção de conteúdos e métodos que nada têm de neutralidade ou imparcialidade, mas são decorrentes da cultura que seus protagonistas se inserem.

De acordo com os dados da pesquisa, as escolas precisarão de um projeto que eleve a aprendizagem dos alunos, e isso não será possível com práticas isoladas entre os professores. Faz-se necessário um projeto inovador com o foco nos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, construído em conjunto de forma democrática. A escola e o corpo docente precisam de interação para que todos se envolvam com a elevação da qualidade do ensino aos alunos. A respeito disso, Apple (1995) propõe que, a partir do currículo democrático, que ocorra o acesso aos direitos e deveres da comunidade e, ainda aponta, que os educadores ajudem os alunos, sejam estes na fase da infância ou na juventude, para que se aumente um conjunto de ideias e que elas também sejam expressadas.

Em primeiro lugar, não se limitam ao aprendizado do conjunto de conhecimentos transmitidos, conhecimento “oficial”, [...] “produzido ou determinado pela cultura dominante” (994, 1995, p. 38). Compreende-se que a formação crítica parte de um currículo que possibilita que os alunos reflitam criticamente quando são confrontados com determinado conhecimento ou ponto de vista. Muitas escolas transmitem o conhecimento como se fossem a verdade imutável, já os que defendem um currículo participativo, compreendem que o conhecimento é construído socialmente e é produzido e disseminado por pessoas com determinados valores, interesses e tendências. Com isso, observou-se que as escolas “A” e “B” possuem semelhanças, tais como: são escolas grandes com muitas salas de aulas; atendem a vários níveis e modalidades de ensino desde a educação infantil, ciclo de alfabetização, 4º e 5º anos do ensino fundamental I, ensino especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essa realidade, torna-se



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

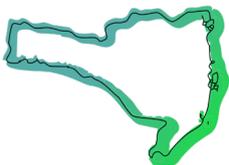


complexo o atendimento à diversidade cultural presente nessas escolas, devido a esse contingente de diversidade, bem como aos diversos níveis e modalidades de ensino em um mesmo espaço.

A realidade das escolas pesquisadas necessita de docentes com o perfil do professor reflexivo, como aponta Contreras (2012) que o docente como profissional reflexivo, ao contrário do modelo de racionalidade técnica como concepção da atuação profissional, revela a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível. Por isso, é necessário o resgate da base reflexiva da atuação profissional, objetivando o entendimento da forma pela qual realmente se abordam situações problemáticas da prática. Sobre isso, os professores se encontram em “processos imediatos de reflexão na ação no caso se responderem a uma alteração imprevista no ritmo da classe” (Contreras, 2012, p. 121). A prática, constitui-se, desse modo um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas também para a reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, que problemas devem ser a pena ser resolvidos e qual função eles desempenham.

A seguir, apontam-se as concepções dos professores das escolas “A” e “B”. A temática da diversidade cultural é determinante para que a aprendizagem seja baseada nos saberes reais, que a cultura é um elemento preponderante ao ensino, pois a escola não está isolada dos fatores sociais e esses saberes estão muito presentes na escola e interferem no cotidiano da comunidade escolar. Na questão 5, foi perguntado aos professores **se eles se deparam com a diversidade cultural na escola e como percebiam isso entre os alunos**. Em suas falas houve similaridade que permitiu a criação da **categoria 1: Diversidade cultural identificada como comportamentos; e identificação de alunos afrodescendentes e indígena na escola**. Em relação a categoria 1, as falas foram as seguintes: “Sim, no cotidiano, nas atividades diárias, no comportamento, discussões” (Professor 2, escola A). “Percebo através da estrutura familiar a violência, a falta de acompanhamento, ausência dos pais, ausência de cuidados. Muitos frequentam a igreja evangélica, outros apresentam linguagens vulgar que aprendem na rua” (Professor 3, escola A). “Observo muita indisciplina que eles trazem de casa. Observo [...], palavrões. Percebo que a sensualidade está invadindo a vida das crianças” (Professor 4, escola A). “O que a gente mais percebe é o comportamento dos alunos, as crianças não são assistidas pelas famílias. Na escola as crianças não têm limites. Culturalmente é homogênea” (Professor 1, escola B). “Quando faço roda de conversa observo pela fala, modos e comportamentos, linguagens” (Professor 5, escola B). Com base nas falas dos professores, observa-se que eles identificam a “diversidade cultural” como os “comportamentos” que os alunos manifestam na rotina escolar. As escolas pesquisadas possuem uma diversidade ampla de classes, culturas, religiões e sexo, porém, isso não é considerado nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores de forma efetiva.

Verifica-se que os conteúdos são transmitidos de forma aleatória, sem conexão com a vivência do aluno e suas dificuldades na aprendizagem. A este respeito, Candau (2013, p. 13) diz que: “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Neste sentido, não será possível a concepção de uma experiência pedagógica distante da cultura, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. A questão 6 trata sobre a presença da cultura local na escola como: **populações tradicionais (ribeirinhos, atingidos pelas barragens das usinas, indígenas, quilombolas, afrodescendentes), imigrantes (bolivianos, haitianos) e migrantes (sulistas, nordestinos)**. As falas dos sujeitos emergiram a categoria 2: Identificam pessoas afrodescendentes e indígena na escola e a diversidade cultural local, entendida como manifestações religiosas, danças e músicas.



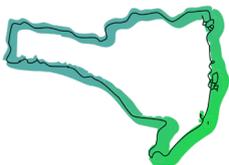
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



As falas dos professores mencionados a seguir versam sobre a **categoria 2**. Eles identificam a cultura afro e indígena na escola: “Tem um aluno afrodescendente, a mãe é religiosa” (Professor 1, escola A). “Tive um aluno boliviano, tenho alunos afrodescendentes” (Professor 2, escola A). “Presença de crianças afrodescendentes, tem crianças que identificam o outro pela cor. Tem crianças que não gostam da criança da cor negra” (Professor 3, escola A). “Observo que temos muitos alunos afrodescendentes, ribeirinhos, pessoas vindas de famílias indígena”. (Professor 5, escola A). “Alunos filhos de sitiantes. Quando trato da cultura indígenas, há crianças que identificam que há indígena na família” (Professor 1, escola B). “As crianças falam muito palavrão, isso é devido a educação que eles não têm em casa. São de famílias de baixa renda, ficam muito tempo na rua. Filhos de pais presidiários” (Professor 2, escola B). “Não percebo a diversidade, são pessoas do Norte” (Professor 3, escola B). “Não percebo essa cultura, tinha uma aluna, mas já foi transferida” (Professor 4, escola B). “Tem alunos de famílias indígenas, e famílias nordestinas” (Professor 1, escola B). De acordo com as concepções dos docentes, eles identificam a diversidade cultural no contexto da escola de forma parcial. A questão de não haver na sala um quantitativo expressivo de pessoas afrodescendentes ou indígenas, ribeirinhos, imigrantes, faz com que os docentes não abordem temas referente a essa diversidade, pois compreendem que não há a necessidade de expressá-las. Eles também dizem que percebem a discriminação entre os alunos, desse modo, observou-se que os docentes não contemplam essas culturas em suas práticas pedagógicas de forma efetiva. A este respeito, Silva e Moreira (1995, p. 81) propõem que o “currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados”.

Segundo os autores, para que haver negociação sobre o que ensinar para o atendimento da diversidade cultural, os professores, antes, precisam de reconhecimento sobre toda essa variação existente no espaço da escola, assim como as ações pedagógicas ao atendimento às exigências da LDB no art. 26, são as especificidades da Lei nº 10.639/2003 e, especificamente da Lei nº 11.645/2008, que define no Art. 26-A “a obrigatoriedade “do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” e, em seu § 1º, determina que “o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”. A partir desses dois grupos étnicos, tais como o “estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas sociais, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL/CNE 2018, p. 1). A este respeito, cabe ao professor a responsabilidade de trazer esse conteúdo para sala de aula não como forma de datas comemorativas. Esse atendimento no currículo é irrevogável, é sabido que as raízes culturais brasileiras têm sua formação nessas culturas.

A categoria 2, surge a partir das falas dos sujeitos em que houve a similaridade da pergunta de 6. As vozes dos sujeitos foram as seguintes: “Na questão da religião sim. A criança não manifesta muito a cultura, linguagem homogênea” (Professor 1, escola A). “Muitos frequentam a igreja evangélica.” (Professor 3, escola A). “Sim percebo diferentes culturas, principalmente através das falas dos alunos, das representações em desenhos e do modo de se comportarem.” (Professor 5, escola A). “Observo através da manifestação religiosa dos alunos como: evangélica, espírita e católica. Gostam muito das festas locais como festa junina” (Professor 3, escola B). “Percebo através das músicas que eles gostam, Funk, Rap, *Hip Hop*. Percebo que a cultura deles é marginalizada. Percebo famílias tradicionais. A religião é muito presente (alguns são evangélicos) outras não possui nenhuma religião. Os que não apresentam nenhum tipo de crença. Aqueles que não tem nenhuma religião são mais agressivos” (Professor 4, escola B).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

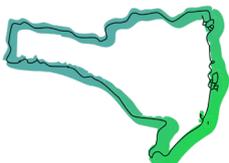


Com base nas concepções dos docentes da escola “A” e “B”, a categoria 2, verifica-se que eles identificam a cultura local por meio das manifestações religiosas, danças, tipos de músicas, tal como os comportamentos percebidos nos alunos. A respeito da inclusão das culturas silenciadas, a afro-brasileira e a indígena, bem como as questões de gênero, sexo, etnia, raça, precisam ser consideradas nos currículos das escolas não apenas como conteúdo ou disciplina, mas como temas geradores de debates, identificação e resolução de problemas, contextos, conflitos, lutas, história que permeiam a vida real. Para Freire (2016, p. 138), a “consciência crítica” gera a natureza da ação e da compreensão real dos fenômenos sociais. Essa abordagem no campo da sala de aula, deve ocorrer por meio da reflexão e consciência crítica. Para ele, a consciência ingênua se julga livre para entender conforme melhor agrada. A consciência crítica integra a realidade, enquanto que a ingênua é a superposição à realidade.

Os professores pesquisados compreendem a cultura local como decorrente da manifestação religiosa, danças e tipos de música. É perceptível que as relações culturais são afetadas pelo aspecto econômico dos alunos. Portanto, apontam “causas” que justifiquem esse fato, por exemplo a baixa autoestima, que trazem dificuldade para os estudos de crianças desassistidas pelas famílias de classe inferior. A realidade social afeta a escola atualmente, conforme aponta Hall (1997). O autor discorre pelo fenômeno da globalização, como os significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais; nossas imagens de outros povos, outros mundos, outros modos de vida, diferentes dos nossos.

Com base nos dados das entrevistas que possibilitaram a visualização das concepções dos professores e das observações dos espaços das duas escolas, percebemos que a dinâmica da globalização influencia a diversidade local, pois as pessoas desconsideram as várias identidades culturais, visando à cultura dominante. Os documentos das escolas, assim como as concepções dos professores identificam seus alunos como “a clientela”, fornecendo uma imagem de que todos são iguais, homogêneos, de classe baixa, incapazes de terem o sucesso e autonomia no conhecimento. Os grupos étnicos que fazem parte da cultura brasileira, ainda são discriminados e estereotipados na cultura nacional pela falta de políticas públicas afirmativas consistentes. Pois, se observa constantemente, práticas de violência estrutural presente no país. A respeito do racismo, Hall aponta que, “enfrentamos, de forma crescente, um racismo que evita ser reconhecido como tal, porque é capaz de alinhar “raça” com nacionalidade, patriotismo e nacionalismo. Um racismo que tornou uma distância necessária das grosseiras ideias de inferioridade e superioridade biológica”. No Brasil, somente a partir dos anos de 1990, inicia o debate acerca da constituição do conhecimento escolar e suas implicações sobre poder e cultura no currículo. Estes equívocos são gerados pela falta de uma formação continuada, leituras atualizadas e planejamento coletivo, para o estudo do que ocorre na escola, ocupando-se, pelo contrário, esse professor, apenas e diretamente com a sua sobrevivência no sistema educacional precária, fazendo com que o professor não considere o trabalho pedagógico e trazendo o desconhecimento do currículo e suas inúmeras possibilidades, a fim do envolvimento dos alunos nas situações de ensino e aprendizagem que sejam significativas para as suas vidas e que descortinam para eles uma possibilidade de alcance do sucesso na escola e na vida social.

Considerando esse contexto, que “se constrói e defende uma imagem de cultura nacional - homogênea na sua branquitude, embora precária e eternamente vulnerável ao ataque dos inimigos internos e externos. Este é um racismo que responde à turbulência social e política da crise (Hall, 2006, 64). Na visão dos autores abordados nesta pesquisa, o currículo é um instrumento importante que orienta o professor e a instituição escolar na missão a trilhar os objetivos que pretendem alcançar. Ele compreende os objetivos, os conteúdos selecionados e os estudos previstos para serem ensinados, interrelacionados com a realidade social dos alunos, com o objetivo de compreendê-las e aplicá-las sobre as mudanças dessas realidades para o bem comum da sociedade. Silva e Moreira (1995, p. 84) expressam que nem “a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

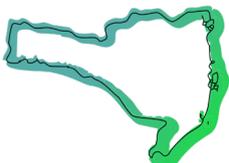


diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muita variação”.

O currículo e as práticas pedagógicas dos professores não atendem à diversidade, muitas vezes, pela complexidade, para a construção de projetos e textos que tratam da diversidade geram mais esforço pedagógico do professor, visto que o livro didático pouco aborda sobre essas questões. Assim, é necessária ampliação para o currículo real, que reflete os objetivos e planos diante da diversidade dentro da escola. O desconhecimento da sociedade sobre as raízes culturais que formaram a cultural local e nacional, implica a discriminação das culturas afrodescendente e indígena. Assim sendo, a comunidade escolar precisa atender a lei sobre a inclusão da história e culturas afrodescendentes e indígenas no currículo escolar. A este respeito Gomes (2008, p. 22) infere que “não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação”. Assim, é notável que vivemos desde a colonização em terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças. Partindo desses pressupostos, a autora propõe que, “trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI.

Em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla” (Gomes, 2008, p. 22). Para a autora trabalhar com a diversidade tem a ver com as estratégias por meio das quais a cultura e identidades considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, por meio de processo árduo e de lutas travadas em que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade. A inclusão dessas culturas no currículo da escola básica é obrigatória pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática no currículo. Sabe-se, que a aplicação da lei na prática, não é tarefa fácil, faz-se necessário, que o PPP da escola, e ementas dos conteúdos, partam dos planejamentos adequando, textos que fundamentam essas questões, por meio das práticas que modificam essa realidade. Candau (2013, p. 22) propõe a posição do multiculturalismo, que acentua a interculturalidade, por meio de referências teóricas que construa sociedades democráticas, pluralistas e inclusiva, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

As características da posição intercultural segundo a autora promovem e “deliberam a inter-relação entre diferentes grupos culturais presente em uma determinada sociedade. Esta posição se situa no confronto com todas as visões diferencialistas”. [...] Para Candau, está constituída pela “afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras” (Candau, 2013, p. 22-23). Compreende-se que a posição intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas, concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Para Candau, essas relações complexas, admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro. As posições aqui apresentadas de educação na perspectiva multicultural crítica ou intercultural possuem duas dimensões nos processos educacionais e devem ser refletidas na prática pedagógica do professor. A primeira é de valorização da cultura dos alunos e promoção do sucesso escolar deles. A segunda é de promoção da consciência crítica, reflexiva e respeito a essa diversidade cultural e enfraquecimento do racismo e preconceito para as gerações futuras. A postura intercultural favorece a possibilidade de promoção da equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MATERIAIS E MÉTODOS.

A pesquisa classifica-se do tipo descritiva, que para Gil (2008) se caracteriza pela técnica de descrições das características de um determinado fenômeno, ou grupo de pessoas e se aproxima de pesquisa explicativa. Este estudo com abordagem qualitativa e com procedimentos bibliográficos, análise documental e de campo. A pesquisa teve como participantes dez professores que atuam em duas escolas públicas municipais dos anos iniciais em Porto Velho (RO). Os instrumentos utilizados, foram observações de campo; fichamentos e apontamentos para análise da pesquisa bibliográfica e análise documental.

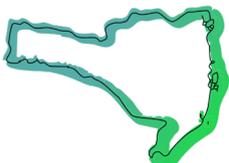
A partir das observações, foram descritos os recursos e materiais didáticos utilizados pelos professores, além de verificações de atendimento no espaço físico das salas de aula e da escola em geral, como adequação/iluminação/mobilidade em atendimento à diversidade. Para a análise dos dados fez-se um estudo de documentos legais, e bibliográficos, com autores que enfatizam aos estudos do currículo numa perspectiva crítica que seja determinante para a compreensão e reflexão de forma contextualizada. Os dados foram analisados por meio do estudo de “análise de categorias temáticas”, segundo Bardin (1997), buscando respostas às questões de pesquisa diante dos estudos referenciados aos autores do referencial teórico selecionado e da análise documental.

Para a autora a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” verbais ou escritas. (Bardin, 1977, p. 31). Para a autora, documentos e objetivos dos investigadores, podendo ser bastante diferentes os procedimentos de análise. Desde mensagens linguísticas em forma de ícones, até comunicações em três dimensões, quanto mais o código se torna complexo, ou instável, ou mal explorado, maior terá de ser o esforço do analista, no sentido de uma inovação à elaboração de técnicas novas. Em consonância com a autora, Franco (2003, p. 14) estabelece, “elementos necessários para a realização de uma análise de conteúdo, “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, [...] entendida, como representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”.

RESULTADOS.

Observou-se, na sala de aula, o mal-estar entre professores, professores e alunos, e a própria instituição escolar, exige que venhamos enfrentar essa realidade, que alguns autores, chamam de “crise no ensino”, não de maneira simples, mas com inadequações de técnicas e métodos de ensino, ou novas tecnologias de informação e de comunicação de forma intensiva, ou ajustes da escola, às novas formas de mercado de trabalho (Candau, 2008). Ressalta-se, que a atual crise em torno do ensino e da diversidade e da cultura na escolar, parte desde a ampliação das políticas públicas de estado na educação, passando por investimentos financeiros; gestão democrática; formação docente; adequações curriculares, bem como, projetos construídos a partir da demanda da comunidade local.

As observações das práticas, revelam que a diversidade cultural dos alunos, geram implicações na prática dos docentes na sala de aula, e isso precisa ser levado em consideração na organização dos projetos curriculares da escola e no planejamento dos professores. Verifica-se, que os alunos das escolas pesquisadas, são oriundos de uma variação cultural muito ampla, afrodescendentes, alunos vindos da zona rural, indígenas, bolivianos, haitianos. A este respeito, Moreira e Candau (2013) expressam que a perspectiva da interculturalidade constitui uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando os primeiros passos na escola. Faz-se necessário, orientações pedagógicas para que o professor possa desenvolver a educação na perspectiva intercultural.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Ressalta-se que é importante que educadores(as), compreendam as relações entre escola e diversidade, como espaço de cruzamentos de culturas, dentre elas, são apontadas: as propostas de culturas alojadas nas diversas disciplinas do conteúdo; a cultura acadêmica refletida na formação de professores e nas definições de currículos; as culturas impostas pelas classes hegemônicas políticas e sociais; “as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprio da escola”; e nas experiências vividas pelos alunos em seu meio (Candau, 2013, p. 15-16). Assim sendo, a dinâmica atual da escola, em relação às questões em torno da diversidade cultural, não pode mais ser ignorada pelos agentes que administram o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

De acordo com as categorias citadas acima, nossa reflexão é sobre a inserção no currículo e das práticas docentes, a respeito da política, da formação de cidadãos críticos à realidade social. Porém, é preciso, que a escola pública, seja um meio para a mudança da vida das pessoas, sem discriminação da cultura ou condição social. O ensino escolar precisa gerar formação que implique o alcance de sua autonomia social e emancipação social. Assim sendo, o professor tem o desafio da articulação de seus saberes, com os saberes dos alunos e sua cultura. Com base nos dados da pesquisa verificou-se que os professores têm dificuldades em suas práticas pedagógicas, porém, atendem a cultura local de forma parcial. Os docentes não reconhecem a cultura como elemento fértil no ensino dos conhecimentos disciplinares.

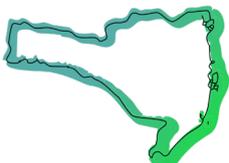
Diante das concepções dos docentes, verifica-se que as práticas pedagógicas são incipientes ao ensino na perspectiva intercultural. Porém, reconhece-se a falta do tratamento crítico e reflexivo de todos envolvidos com o ensino a estas questões, implicando em práticas descontextualizadas. Os professores relataram que a formação inicial deu suporte às suas práticas pedagógicas no início da carreira, porém faltam-lhes conhecimentos mais claros sobre a demanda da diversidade no currículo. Neste estudo, observou-se dificuldades dos docentes para ensinar no contexto da diversidade das escolas, devido aos problemas e conflitos, tais como: níveis baixos na aprendizagem, conflitos entre os alunos dentro e fora da escola.

A essa realidade o PPP e as práticas pedagógicas não são planejadas com foco para o atendimento a essas necessidades. As implicações na prática pedagógica do professor, diante das mudanças que os currículos vêm abarcando, parte do universo que envolve a cultura do professor e do aluno, a temporalidade, o momento real e as experiências vividas. Então, faz-se claro a importância das práticas pedagógicas do professor, que auxiliem na construção do currículo que visam à diversidade cultural em torno da escola, excluindo os estereotípicos, a discriminação e abarcando atitudes e práticas que implicam o fortalecimento da democracia. Portanto, essas questões influenciam a formação docente, que envolve o conhecimento humano, as relações sociais e culturais, pois o professor é um sujeito que tem sua cultura e saberes das experiências de vida. Nesse contexto, o currículo precisa ter bases de referências epistemológicas, das Ciências Sociais e do olhar sensível do professor a fim da contemplação dos saberes das culturas minoritárias no ensino.

Referências.

APPLE, Michael W. e James A. Beane. **Escolas democratas**. Porto Editora 1995. Portugal.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



BRASIL, **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br> > Acesso em: junho de 2023.

BRASIL, **LEI nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U de 10/01/2003. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm > Acesso em: julho de 2023.

BRASIL, **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm > Acesso em: julho de 2023.
BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; LDA, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M.F. (orgs.) Multiculturalismo: **diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p.13-37.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 39º. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GIL, Antônio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino *et al.* Indagações sobre o currículo: **diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da educação, Secretaria da educação Básica, 2008.

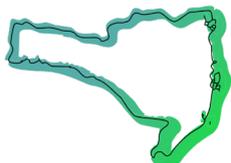
HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio, CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. ____In: MOREIRA, MOREIRA Antônio Flávio, e CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: **diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 38-66.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: Antônio Flavio Barbosa Moreira, CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília, Ministério da Educação, 2008.p.17-43.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P., LOPES, José de Souza Miguel. **Globalização, multiculturalismo e currículo.** Editora: Papirus. 1997.



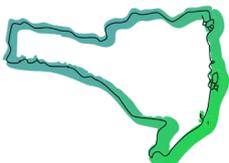
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais / Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-pedagógico da escola: **Uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos às instituições escolares, Grupo de pesquisa/GIE da Universidade UNIVALI, e professores que contribuíram para que esta pesquisa se realizasse.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Formação continuada de professores da Educação Infantil: em análise uma rede municipal Catarinense

Lucilene Simone Felipe Oliveira⁴²

lucilene.felippe@gmail.com

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

Rita Buzzi Rausch⁴³

ritabuzzirausch@gmail.com

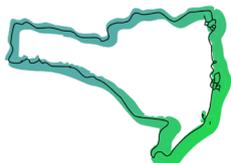
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

RESUMO. Essa pesquisa tem como objetivo elucidar proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir dos processos formativos de um município do Norte Catarinense. Para isso, delimitou-se três objetivos específicos: Conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil; Caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores; e Propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e sócio-histórica. Os autores base são: Freitas (2002); Molon (2008); Imbernón (2010a, 2010b); Nóvoa (2019a, 2019b); Kramer, Nunes e Carvalho (2013); Placco, Almeida e Souza (2015). A análise ancora-se na análise de conteúdo de Bardin (2010). Os instrumentos de produção de dados foram análise documental, entrevista semiestruturada, questionário, técnica de complemento e grupo de interlocução. Os resultados apontam os princípios orientadores da prática docente e da formação continuada como éticos, estéticos e políticos; a criança como protagonista; e as interações e as brincadeiras. Quanto aos processos formativos promovidos pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação e pelo CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, constatamos que ocorrem reuniões pedagógicas, oficinas e palestras. E, por fim, apresentamos duas proposições à formação continuada de professores: a pedagogia da escuta e a formação continuada centrada no contexto educacional. Da pesquisa emergem outras inquietações, pois sabemos que a formação continuada de professores da Educação Infantil precisa de mais estudos, especialmente destinados a ouvir os profissionais da educação, atendendo suas necessidades formativas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Educação Infantil. Prática docente.

42 Mestranda em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Integrante do GETRAFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente.

43 Doutora em Educação pela UNICAMP e Pós-doutora em Educação pela UFSC. Professora e pesquisadora no PPGE da UNIVILLE. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente – GETRAFOR. Pesquisadora produtividade do CNPq.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ABSTRACT. The present work aims to elaborate continuing learning proposals for early childhood education teachers based on the training processes of a municipality in the North of Santa Catarina. Three specific objectives were delimited: To know the principles that guide the teaching practice and the continued formation of teachers of early childhood education; Characterize the training processes promoted by the municipal network and by the Municipal Centers for Early Childhood Education for teachers; and Propose contributions to the continuing education of early childhood teachers. This is a qualitative and socio-historical research. The base authors are: Freitas (2002); Molon (2008); Imbernón (2010a, 2010b); Nóvoa (2019a, 2019b); Kramer, Nunes and Carvalho (2013); Placco, Almeida and Souza (2015). The analysis is anchored in Bardin's (2010) content analysis. The data production instruments were documental analysis, semi-structured interview, questionnaire, complement technique, and interlocution group. The results point to the guiding principles of teaching practice and continuing education as ethical, aesthetic, and political; the child as protagonist; and interactions and games. As for the training processes promoted by Municipal Department of Education and Municipal Center for Early Childhood Education, we identify the realization of pedagogical meetings, workshops, and lectures. Finally, we present two propositions for the continuing education of teachers: the pedagogy of listening and continuing education centered on the educational context. Other concerns emerge from the research, as we recognize that the continuing learning of early childhood education teachers needs further study, concerned with listening to education professionals and fulfilling their training needs.

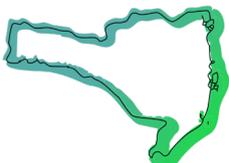
KEY WORDS: Continuing education. Childhood education. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores da Educação Infantil recebeu maior atenção a partir do momento em que a criança passou a ser considerada um sujeito de direitos. Podemos afirmar que a primeira menção à criança como sujeito de direitos, no Brasil, ocorreu na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Em seguida, houve a promulgação da Lei nº 8.069 de 1990, que define o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirma os direitos e, também, os deveres da criança e do adolescente (Brasil, 1990). Posteriormente, a Lei nº 9.394 de 1996, instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2022).

Antigamente, quando o atendimento de bebês e crianças pequenas não era reconhecido como um direito e pertencia à assistência social, a preocupação dos profissionais que realizavam esse atendimento era apenas voltado ao cuidado. Hoje, após esse reconhecimento firmado por meio de diversas leis, compreendemos que exercer a docência nesta primeira etapa da Educação Básica, exige alguns saberes específicos que, de acordo com Kramer, Nunes e Carvalho (2013), relacionam-se com os saberes pedagógicos, científicos, educacionais e práticas condizentes e inerentes à profissão. Por isso, além desses saberes citados e da indissociabilidade entre o educar e cuidar, os professores da creche e da pré-escola precisam “[...] de sensibilidade ética e de consciência política para problematizar a analisar situações da prática social. [...] aproximar cultura, linguagem, conhecimento e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano” (Kramer; Nunes; Carvalho, 2013, p. 22).

Buscando a concretização do direito das crianças à Educação Infantil de qualidade, além da formação inicial em nível superior, os profissionais que atendem essas crianças precisam ter constantes momentos de formação continuada. De acordo com Imbernón (2010a, p. 115), a formação continuada diz respeito a “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Nóvoa (2019a) enfatiza a importância em



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



trazer a formação continuada para dentro da instituição educativa, de modo que o contexto, as inquietações quanto à prática docente, sejam discutidas e refletidas entre pares, contribuindo com o fazer e refazer pedagógico.

Compete à formação continuada de professores da Educação Infantil, enxergar as particularidades da infância presentes em contextos muito diferentes. Por meio de um olhar atento que perpassa o que está posto, compreendendo a criança como um ser social, que produz cultura, o professor deve estar sempre atento às suas ações, planejando de forma que a criança seja a protagonista do processo educativo, priorizando as interações e as brincadeiras como os eixos orientadores das práticas pedagógicas, interdependentes ao cuidar e educar.

Nesse sentido, a presente pesquisa em andamento possui como pergunta orientadora: Quais proposições à formação continuada de professores⁴⁴ da Educação Infantil emergem dos processos formativos de um município do Norte Catarinense? Objetiva-se elucidar proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir dos processos formativos de um município do Norte Catarinense. Para isso, delimitou-se três objetivos específicos: Conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil; Caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores; e Propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil.

Para que os objetivos fossem alcançados, a pesquisa delineou-se de abordagem qualitativa e sócio-histórica. Diversos procedimentos de produção de dados foram selecionados, quais sejam: análise de documentos; entrevista semiestruturada; técnica de complemento; grupo de interlocução; e questionário.

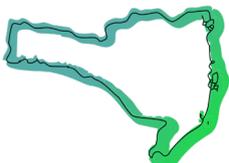
A rede municipal investigada destacou-se em 2021 no último IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, teve a melhor nota entre os municípios Catarinenses com mais de 100 mil habitantes. Em âmbito nacional, o município ficou em segundo lugar nos Anos Finais e terceiro lugar nos Anos Iniciais (IBGE, 2022). O município pode ter se destacado nesta Avaliação de Larga Escala por investir em formação continuada dos profissionais, desde a Educação Infantil e, também, pelo engajamento dos profissionais ao buscarem formação continuada de acordo com as necessidades que se apresentam na prática docente.

Dessa forma, a relevância do tema se apresenta a partir das aproximações e distanciamentos que permeiam o planejamento da rede de ensino e dos Centros Municipais de Educação Infantil quanto à formação continuada e a prática pedagógica, de modo que haja a sua resignificação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Conforme relatado na introdução, a pesquisa apresenta abordagem qualitativa e sócio-histórica. Para Freitas (2002, p. 26), essa tipologia de pesquisa valoriza as percepções pessoais e os aspectos descritivos e deve “[...] focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto”. Nesse viés, compreende-se que há possibilidade de “contemplar o presente, o passado e o futuro, enquanto movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser” (Molon, 2008, p. 60).

44 Salientamos que apesar de mencionarmos “professores” no título desta pesquisa e nos objetivos, todas as participantes da pesquisa são do gênero feminino, por isso, ao citá-las, nos referimos a elas como “as professoras”, “as auxiliares de sala”, “as coordenadoras pedagógicas” e “as assessoras pedagógicas”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A pesquisa qualitativa e sócio-histórica possibilita que os pesquisadores e os participantes sejam afetados uns com os outros, pois no encontro entre eles, por meio de um processo dialógico, diferentes percepções são apresentadas, fazendo-os refletir sobre as situações enfrentadas. Nessa tipologia de pesquisa, pesquisadores e participantes são encorajados a refletir sobre suas ações, de modo que alguma transformação ocorra no ambiente educativo investigado.

Para a produção de dados, utilizou-se entrevista semiestruturada com cinco coordenadoras pedagógicas (CP) de cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), questionário com três assessoras pedagógicas (AP) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), técnica de complemento e grupo de interlocução com nove professoras (P) da Educação Infantil e dez auxiliares de sala (AS) – primeiramente realizou-se a técnica de complemento com essas profissionais e após o retorno quanto às respostas, agendou-se os grupos de interlocução em dois momentos distintos – um momento com as professoras (seis participaram) e outro momento com as auxiliares de sala (sete participaram) –, além de análise de documentos.

A técnica escolhida para a análise dos dados, ancorou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2010), uma vez que se relaciona às diversas comunicações que marcaram presença e busca analisá-las. De acordo com a autora, a análise de conteúdo diz respeito a um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2010, p. 40, grifos da autora).

A análise de conteúdo envolve três etapas, de acordo com Bardin (2010), quais sejam: primeiramente a pré-análise – em que ocorre a leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses, elaboração de indicadores e preparação do material para a análise final. Em segundo lugar vem a exploração do material – em que ocorre a codificação e decomposição do material que será analisado. Por último, ocorre o tratamento e interpretação dos dados – aqui aos dados são atribuídos significados, de modo que os objetivos específicos sejam respondidos.

RESULTADOS

A partir dos procedimentos de produção de dados e de acordo com cada um dos objetivos específicos, delimitou-se as unidades e as categorias de análise.

Princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil

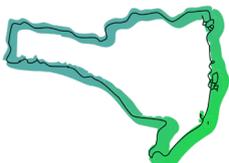
No que diz respeito ao primeiro objetivo específico: “Conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil”, ao questionarmos as participantes da pesquisa quanto aos princípios que orientam a prática docente e a formação continuada promovida pela SEMED e pelo CMEI, obtivemos as seguintes respostas:

Quanto a ética, estética, autonomia, respeito (AS6, 2022, Técnica de complemento).

Éticos, estéticos e políticos (P7, 2022, Técnica de complemento).

A valorização da criança, a criança como protagonista [...] (P5, 2022, Técnica de complemento).

As interações e brincadeiras (P4, 2022, Técnica de complemento).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Para as participantes da pesquisa, os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada são éticos, estéticos e políticos, a criança como protagonista e as interações e as brincadeiras.

Inferimos que os princípios éticos, estéticos e políticos aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC) (Santa Catarina, 2019). As interações e as brincadeiras são mencionadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), nas DCNEI e no CBEIEFTC. Quanto ao protagonismo infantil, não há menção nesses documentos, mas a Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal investigada, reforça a importância em protagonizar a criança, de modo que, além da autonomia, ela possa participar ativamente do planejamento das ações que serão desenvolvidas na creche e na pré-escola.

Desse modo, as DCNEI conceituam os princípios **Éticos**: “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”. **Estéticos**: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. E **Políticos**: “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (Brasil, 2010, p. 16).

De acordo com o CBEIEFTC, “Quanto mais diversificadas as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, mais potencializada se torna a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, reiterado por uma intencionalidade pedagógica” (Santa Catarina, 2019, p. 105).

Processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores

Quanto ao segundo objetivo específico: “Caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores”, perguntamos às participantes da pesquisa, como se caracteriza a formação continuada na rede municipal investigada, como ocorre essa formação e como classificam a formação continuada promovida pela SEMED e pelo CMEI, e apresentamos, a seguir, algumas respostas:

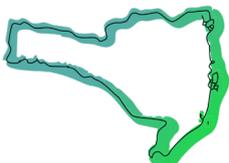
Uma prática indispensável, pois valoriza e oferece a oportunidade de enriquecimento profissional e reflexão pedagógica como um todo (AS1, 2022, Técnica de complemento).

Um momento de estudos, trocas de experiências (P5, 2022, Técnica de complemento).

Quando são planejadas para as auxiliares de sala, as formações são ótimas e de muito aprendizado (AS5, 2022, Técnica de complemento).

Um ótimo meio de atualização (P6, 2022, Técnica de complemento).

A Secretaria de Educação, tem uma proposta (calendário) de formação anual. Podendo ser on-line ou presencial. Nesta organização, contempla 4 Reuniões Pedagógicas ao longo do ano (há momentos com todos os profissionais da instituição e outros segmentados, conforme atribuição e necessidade), 3 encontros de formação com professores (com temas específicos às atribuições) e momentos com os auxiliares de sala (com temáticas pertinentes à atribuição do cargo). São oferecidas formações on-line e palestras. Também é compartilhado no Google Sala de Aula, sugestões de palestras e cursos on-line, gratuitos (AP1, 2022, Questionário).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Quanto à formação continuada em rede promovida pela SEMED, constatamos, por meio da análise de documental e das contribuições das participantes, que são promovidas reuniões pedagógicas (quatro por ano), oficinas e palestras. Nos três anos analisados, 2020, 2021 e 2022, predominaram formações *online* e oficinas em detrimento de reuniões pedagógicas e palestras.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2022, p. 12) quando afirma que “[...] os programas de formação docente não podem ser substituídos por uma série de *workshops*, oficinas ou atividades *edtech*, como se bastasse um treino rápido [...]”.

As assessoras pedagógicas afirmaram que as formações *online* foram implantadas durante a pandemia para que não houvesse descontinuidade do processo formativo. Porém, tem sido uma modalidade muito utilizada ainda pela rede, especialmente fora do horário de trabalho das profissionais.

Com a pandemia houve a necessidade de rever caminhos, e as formações on-line, nos possibilitaram a continuidade das formações. Pós-pandemia, continua-se, em alguns momentos com este formato, dependendo do tema, do público, duração...são vários fatores que contribuem para esta escolha (API, 2022, Questionário).

Entendemos que a formação *online* possa agregar conhecimentos às profissionais da rede, mas como uma forma de complementar a formação continuada e não predominante com relação à formação presencial e no CMEI.

Quanto à Formação continuada no CMEI promovida, geralmente, pela coordenação pedagógica, algumas respostas obtidas são apresentadas a seguir:

Não participei de nenhuma formação proposta pela coordenação (AS2, 2022, Técnica de complemento).

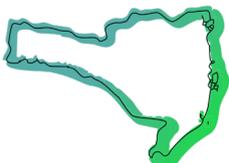
Na verdade, a gente é orientado, tudo que a gente faz é sempre um repasse que vem da Secretaria de Educação (CP1, 2022, Entrevista).

Eu sigo o que vem da SEMED, as formações que vem da SEMED (CP2, 2022, Entrevista).

Pouco propõe (P2, 2022, Técnica de complemento).

Olha... não, assim, eu não entendi o que seria a formação nesse sentido, porque eu acho que a gente é tão, tem tantos tipos de formações diferentes que a própria prefeitura oferece que eu, de fato assim, eu não penso: ah fazer alguma coisa sobre algum assunto específico. Não sei o que seria. Eu acho que a gente está tão... tem todos os assuntos, têm todas as dúvidas, e tudo ali, que eu de fato, eu não sei o que eu poderia construir [...] (CP3, 2022, Entrevista).

De acordo com as contribuições apresentadas de algumas participantes, a formação continuada no CMEI, promovida pela coordenação pedagógica, na maioria das vezes, é muito rara ou até, para algumas, inexistente, ficando a cargo da SEMED promover formação continuada aos profissionais da Educação Infantil. As coordenadoras ainda relataram que a SEMED organiza o calendário de formações e algumas não veem necessidade de promover outros momentos formativos, pois, para elas, a SEMED já atende as necessidades formativas.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



De acordo com Placco, Almeida e Souza (2015), dentre as atribuições da coordenação pedagógica está a promoção de formação continuada aos professores. Sabemos que, muitas vezes, essas profissionais precisam dar conta de um extenso trabalho burocrático, “deixando pouco ou nenhum destaque para sua função formadora de professores, que deveria ser priorizada” (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 11). Porém, é importante rever o tempo destinado à burocracia e resgatar a formação continuada nos espaços educativos, de forma que haja troca de experiência entre pares, reflexão individual e coletiva, ressignificando a prática docente.

Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil

Neste último tópico, procuramos responder ao terceiro objetivo específico: “Propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil”.

Por meio dos procedimentos de produção de dados, percebemos algumas questões que merecem atenção na formação continuada de professores da Educação Infantil da rede municipal investigada. Por isso, propomos: a Pedagogia da escuta: os professores/auxiliares de sala como protagonistas do seu desenvolvimento profissional docente; e Formação continuada centrada no contexto educacional.

De acordo com as participantes da pesquisa, são poucos os momentos de escuta às suas necessidades formativas promovidos pela SEMED, como é possível observar nas falas de algumas participantes, inclusive uma delas relatando uma situação ocorrida durante uma formação continuada:

[...] quando as auxiliares iam se manifestar [...], sutilmente alguém da SEMED disse, que ali não era o momento para ser levantadas essas questões, mas assim, se não é nesse momento, quando é? (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

[...] eu creio, que esse momento assim, de ser ouvida, a gente tem que aproveitar muito quando as assessoras vão até a nossa creche (P6, 2022, Grupo de interlocução).

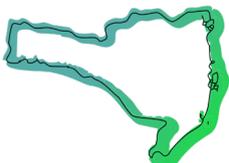
Em contraponto, outra professora afirmou:

O problema é quando elas vão, porque desde o começo do ano, elas foram acho que duas vezes no nosso CMEI [...] Eu acho que nossas necessidades não são ouvidas (P8, 2022 Grupo de interlocução).

Considera-se primordial, que as atribuições de gestão, coordenação e assessoria pedagógica, de forma horizontal, proporcionem momentos de escuta para que a formação continuada se aproxime das necessidades e inquietações das profissionais que atuam diretamente com as crianças, por meio de um trabalho colaborativo.

Quanto à formação continuada centrada no espaço educativo, de acordo com as participantes, são as reuniões pedagógicas. Compreende-se que partir das inquietações dos professores por meio de formações *in loco* pode contribuir com a ressignificação da prática docente.

De acordo com Imbernón (2010b) e Nóvoa (2019b), a formação continuada deve acontecer, prioritariamente, nos espaços educativos, atendendo às necessidades individuais e coletivas dentro de um contexto específico. As professoras afirmaram que as formações *in loco* são as reuniões pedagógicas e, algumas vezes, na hora-atividade, entretanto, as auxiliares de sala relataram que essas formações são raras e, se acontecem, são muito teóricas e repetitivas.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Então, [...] eu vejo como inexistente, formação continuada dentro no CMEI (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

[...] muitas vezes, a gente tem alguma formação, coincide na hora-atividade, ou eles fazem coincidir que seja na hora-atividade, para contar como hora-atividade. Entendo que é importante essa formação [...] mas hoje a hora-atividade que a gente tem é muito escassa e a demanda burocrática é muito grande [...] (P9, 2022, Grupo de interlocução).

As coordenadoras e assessoras pedagógicas relataram que as formações que acontecem *in loco* são as reuniões pedagógicas, divididas em dois momentos: primeiramente a formação é em rede, para todos os CMEIs, com palestrantes e, posteriormente, as gestoras organizam a pauta conforme a necessidade.

No que se refere à contribuição da formação continuada para a ressignificação da prática docente, segundo as assessoras pedagógicas, acontece nas trocas de experiências, o repensar as ações, rever as atitudes e deve ser algo permanente.

[...] as formações contribuem para ressignificar a prática [...] possibilitam repensar, rever as práticas. Percebe-se mudanças nos planejamentos, na composição dos espaços, na relação com a criança (AP1, 2022, Questionário).

Grandemente [...] É normal o ser humano se acomodar, e a cada formação, a cada oportunidade renova o conceito, renova o conhecimento, renova até as forças para continuar (CP4, 2022, Entrevista).

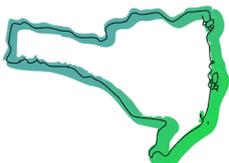
Para as auxiliares de sala e professoras, a formação continuada contribui para a ressignificação da prática docente quando possibilita o bem-estar dos educadores e das crianças, ancorada nas relações humanas, pensando o desenvolvimento da criança e propondo um novo olhar para o cotidiano e melhores condições de trabalho. Quando se colocam abertas à reflexão, são oportunizadas boas formações, trazendo ‘respostas’ ou mostrando o caminho para determinada situação. Porém, algumas profissionais se veem sozinhas nesse processo, em que o atendimento à burocracia prevalece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as categorias apresentadas encontram-se em processo de análise. Mas já foi possível evidenciar que os princípios orientadores da prática docente e formação continuada são éticos, estéticos e políticos, a criança como protagonista e as brincadeiras, princípios estes que constam em alguns documentos orientadores da Educação Infantil.

Os processos formativos acontecem por meio de reuniões pedagógicas, palestras e oficinas e as formações *online* marcam forte presença. As profissionais participantes desta pesquisa consideram a formação continuada promovida pela SEMED boa e importante, como meio de estar em constante processo de atualização. Porém, algumas delas relataram que algumas formações são isoladas e descontínuas, o que pode prejudicar o processo formativo.

Quanto às proposições, pautam-se na pedagogia da escuta, pois consideramos essencial ouvir as necessidades formativas dos profissionais, além de formação continuada *in loco*, como possibilidades de haver a reflexão e ressignificação da prática docente na coletividade e troca de experiências entre pares.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Sabemos que esta pesquisa não se finda, mas abre caminhos para que novos direcionamentos e questionamentos emergjam. Afinal, a Educação Infantil ainda é uma etapa recente da Educação Básica e, aos poucos, vem conquistando seu espaço como meio de contribuir com o desenvolvimento de bebês e crianças ainda tão pequenas. Além disso, a formação continuada de professores da Educação Infantil precisa ser, constantemente, planejada, avaliada, repensada e transformada para que os profissionais desta etapa educativa desenvolvam-se profissionalmente e promovam práticas pedagógicas condizentes às necessidades infantis.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, LDA, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

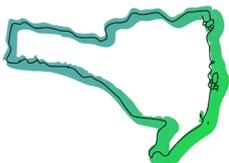
BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **ECA**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. 6ª ed. Brasília/DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/600653/LDB_6ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y
_Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. DCNEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC. Brasília, DF, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mai. 2022.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvvq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana C. Leite. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas/SP: Papirus, 2013.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/7132/4884>. Acesso em: 21 abr. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2022.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019b. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

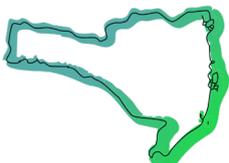
NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 01-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015, cap. 1, p. 9-24.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis/SC: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

AGRADECIMENTOS

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento dessa pesquisa.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Delimitando o objeto de pesquisa: revisão das teorias da socialização e suas implicações

Maiara Olkoski¹

maiaraolkoski@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

Martin Kuhn²

martin.kuhn@unochapeco.edu.br

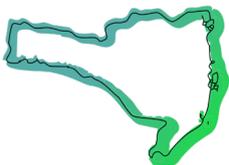
Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

RESUMO. Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama dos artigos, dissertações e teses no campo da educação que abordam as temáticas relacionadas às teorias da socialização, a criança, a infância e a educação infantil. Partindo da problemática: "Como a revisão do conceito de socialização implica à concepção de criança e infância produz desdobramentos para a educação infantil?", elegeu-se como espaço de investigação a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e a Revista Pedagógica da Unochapecó. Para as buscas foram elencados os seguintes termos: "Teorias da socialização/Criança/Infância", "Teorias da socialização/Criança/Educação Infantil", "Socialização/Infância/Educação Infantil" e "Concepção de criança e Infância/Educação Infantil". Na análise considerou-se algumas questões orientadoras que incluíram os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as pesquisas e as fontes/documentos utilizados pelos pesquisadores. Quanto ao método, parte de um estudo teórico bibliográfico, orientado a partir de uma perspectiva hermenêutica. Em relação aos resultados, foram encontrados 325 trabalhos, porém, apenas 24 deles abordaram diretamente as temáticas de interesse.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias da socialização. Criança. Infância. Educação Infantil.

ABSTRACT. This work aims to present an overview of articles, dissertations and theses in the field of education that address themes related to theories of socialization, the child, childhood and early childhood education. Starting from the problematic: "How does the revision of the concept of socialization imply the conception of child and childhood produce consequences for early childhood education?", the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), Portal de Periódicos from CAPES, SciELO and the Revista Pedagógica from Unochapecó. The following terms were listed for the searches: "Socialization Theories/Child/Childhood", "Socialization Theories/Child/Early Childhood Education", "Socialization/Childhood/Early Childhood Education" and "Conception of Child and Childhood/Early Childhood Education". In the analysis, some guiding questions were considered, including the theoretical-methodological assumptions that guide the research and the sources/documents used by the researchers. As for the method, it starts from a bibliographic theoretical study, oriented from a hermeneutic perspective. Regarding the results, 325 works were found, however, only 24 of them directly addressed the topics of interest.

KEY WORDS: Socialization theories. Child. Infancy. Child education.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



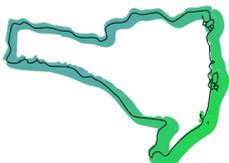
INTRODUÇÃO.

Quando abordamos o conceito de socialização é comum remetermos a um processo pelo qual adquirimos valores, conhecimentos ou normas compartilhados pela sociedade em que estamos inseridos. O clássico pensador da socialização, Durkheim (2013), afirma que nos tornamos plenamente humanos a partir da socialização, da incorporação da consciência coletiva ou da moral social. Destaca que um indivíduo socializado é resultado das influências originadas da vida em sociedade, uma vez que esta desempenha um papel fundamental na moldagem desses indivíduos (Durkheim, 2013). Para ele, socializar trata-se de trazer os novos humanos à consciência coletiva, que representa os hábitos, valores, crenças, tradições, normas e ideias que serão transmitidas pelos adultos para as crianças. Dessa forma, percebe os indivíduos como produtos da sociedade, os quais são moldados de acordo com o local onde vivem. Nesse sentido, para Durkheim (2013), os indivíduos passam por um processo de integração na sociedade em que desempenham um papel receptivo, sem contribuir ativamente na sua construção.

Bourdieu (1983) tematiza os processos de humanização a partir do conceito de *habitus*. Parece-nos que apresenta um olhar adicional ao conceito ao examinar a socialização como um processo marcado pelos contextos sociais de qualquer sociedade. Para ele, a socialização se dá em contextos marcados pelas distintas posições e recursos sociais que as pessoas possuem, influenciando suas perspectivas, preferências e oportunidades. Mas, fundamentalmente, o indivíduo não é apenas objeto dessas ações, mas também, em alguma medida, protagonista. Ou seja, ele não seria apenas um receptor como sugere Durkheim (2013). Para além das duas perspectivas apontadas, Abrantes (2011) considera que perspectiva de socialização como uma imposição da sociedade sobre o indivíduo é uma ideia equivocada. Segundo ele, a socialização é um "[...] processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos". (Abrantes, 2011, p.135).

A socialização exerce papel constitutivo na formação do indivíduo, sendo um processo contínuo que se inicia com o nascimento e se estende por toda vida. À medida que a criança cresce, a socialização extrapola o âmbito familiar. Todas as experiências vivenciadas, especialmente as da infância, têm um impacto significativo nesse processo, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento humano. Após estes apontamentos preliminares acerca das teorias da socialização e sua importância no desenvolvimento humano cabe perguntar: Como a revisão do conceito de socialização implica à concepção de criança e infância produz desdobramentos para a educação infantil? Para ver o potencial do questionamento como orientador da pesquisa é essencial realizar o "estado do conhecimento" ou "estado da arte". Como uma etapa inicial da pesquisa que auxilia os pesquisadores a identificar que recortes sobre o tema já foram investigados, quais são as principais contribuições da literatura existente, as lacunas do conhecimento atual e as tendências e perspectivas futuras de pesquisa.

Essa fase da produção demanda a leitura e análise minuciosa de trabalhos já produzidos. Trata-se de uma etapa crucial, pois ajuda a fornecer informações relevantes para visualizar o já investigado, a fundamentação teórica e metodológica das pesquisas, a justificativa dos estudos, bem como, os resultados alcançados. Para delinear a pesquisa aqui em construção e recortar o problema de investigação, o estado do conhecimento buscou artigos, dissertações e teses que dialogassem com a temática. Os trabalhos localizados pelo levantamento das produções são resultados de investigações brasileiras, os quais estão disponíveis em quatro diferentes plataformas, sendo: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e Revista



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Pedagógica da Unochapecó. A partir da definição das plataformas de investigação foram estabelecidos os seguintes termos de busca: "Teorias da socialização/Criança/Infância", "Teorias da socialização/Criança/Educação Infantil", "Socialização/Infância/Educação Infantil" e "Concepção de criança e Infância/Educação Infantil".

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo apresentar um panorama dos artigos, dissertações e teses no campo da educação que abordam as temáticas relacionadas às teorias da socialização, a criança, a infância e a educação infantil. O estudo faz parte de uma pesquisa em andamento no âmbito do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), o qual aborda a seguinte problemática: "Como a revisão do conceito de socialização implica à concepção de criança e infância e produz desdobramentos para a educação infantil?" Elencou-se como objetivo geral problematizar o conceito de socialização e suas implicações às concepções de criança e infância e seus desdobramentos à educação infantil. Os trabalhos selecionados para análise compreendem aqueles defendidos ou publicados no período de 2017 a 2022, resultando em um total inicial de 325 trabalhos. No entanto, após a análise, apenas 24 deles abordaram diretamente as temáticas de interesse.

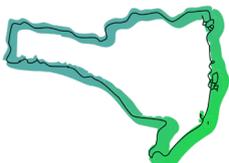
MATERIAIS E MÉTODOS.

Para demarcar o recorte da pesquisa realizou-se o estado do conhecimento a partir das produções acadêmicas localizadas. Optou-se pela busca de artigos, dissertações e teses, oriundos de pesquisas brasileiras, disponíveis em diferentes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e Revista Pedagógica da Unochapecó. As quatro dialogam em sua finalidade de publicizar a pesquisa brasileira. A seleção dos trabalhos mais pertinentes à pesquisa envolveu a definição de critérios, entre eles incluindo a sua contribuição direta aos objetivos da pesquisa, ter sido publicado no período de 2017 a 2022, estar inserido na área do conhecimento das Ciências Humanas/Educação e ter relação com temas como teorias da socialização, criança, infância, e educação infantil. Numa primeira etapa de observação, foram identificados 325 trabalhos, porém, muitos deles foram descartados por não atenderem aos critérios estabelecidos, seja devido ao recorte temporal, à temática enfatizada destoava do foco da pesquisa ou à sua incompatibilidade com a área do conhecimento.

A análise foi realizada a partir da leitura dos títulos e resumos, tendo como guia o seguinte questionamento: "O resumo aborda alguma teoria da socialização, conceito de criança/infância ou educação infantil?" A resposta a essa questão e a leitura da introdução permitiu identificar aqueles trabalhos que dialogavam com a temática e, portanto, foram selecionados para serem examinados na íntegra. Nos 24 trabalhos selecionados buscou-se os objetivos, a metodologia empregada, os principais autores utilizados, a perspectiva teórica adotada e os indicativos de conclusão. Desse conjunto, 12 são artigos, 11 são dissertações e 1 é tese, dispostos no quadro 1 dos Apêndices com os nomes dos autores, ano de publicação, termos de busca utilizados, tipo de material (artigo, dissertação ou tese) e sua origem.

RESULTADOS.

A partir da análise dos resumos de artigos, dissertações e teses, foi possível identificar os principais temas de pesquisa que têm sido priorizados no campo de estudo da infância. Dentre esses temas, a partir de um panorama geral dos trabalhos, destacam-se a teoria da representação social, que busca compreender como os indivíduos constroem e compartilham significados sociais; a cultura infantil, abordando interações, experiências e socialização das crianças; a concepção de criança e infância,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

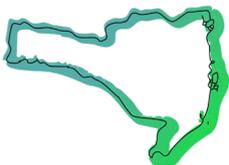


mostrando as visões e conceitos atribuídos por diferentes autores; as práticas docentes na educação infantil, que exploram as abordagens pedagógicas utilizadas nesse contexto; a educação infantil como direito, que enfatiza a importância do acesso e a qualidade da educação na primeira infância; e a sociologia da infância, que enfoca o estudo das crianças como sujeitos sociais ativos, construtores de cultura. As teorias da socialização relacionadas à educação infantil, embora menos exploradas, surgiram em um único estudo, o qual guarda maior afinidade com os objetivos de nossa própria pesquisa, que após a etapa do estado do conhecimento, buscará entender como a revisão do conceito de socialização implica à concepção de criança e infância e produz desdobramentos para a educação infantil.

Na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram selecionadas 11 (onze) dissertações e uma tese. A partir da leitura destes trabalhos destacam-se como temas: as percepções de professores acerca da socialização de crianças na educação infantil, representações sociais, formação docente, rotina das escolas e vivências nestes espaços, interpretação do discurso das crianças e suas identidades. Em relação a autores que balizam a discussão destacam-se Philippe Ariès, Maria Luiza Belloni, William Arnold Corsaro, Émile Durkheim, Manuel Jacinto Sarmiento, Alessandra Arce, Moysés Kuhlmann Júnior, Lev Semenovitch Vygotski, Sonia Kramer, etc. Além dos autores, alguns documentos foram utilizados para embasar as discussões, dentre eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Estatuto da Criança e do Adolescente e a Política Nacional de Educação Infantil. No que diz respeito à metodologia adotada, ficou evidente a predominância de abordagens qualitativas, porém, observou-se também pesquisas de cunho quantitativa, experimental/análise microgenética, bibliográfica e documental. Para produção dos dados dos estudos apontados estes recorreram a questionários físicos e virtuais, entrevistas semiestruturadas, observações, filmagem da rotina e análise documental. A partir da leitura dos trabalhos foi possível identificar algumas abordagens teóricas, sendo elas: materialismo histórico dialético, pós-estruturalismo, fenomenologia, hermenêutica fenomenológica e abordagem histórico-crítica.

Na análise dos onze artigos oriundos do Portal de Periódicos da CAPES foi possível evidenciar temas diferentes daqueles que surgiram na plataforma BDTD, entre eles, a sociologia da infância, processos de socialização, práticas pedagógicas, conceito de criança e infância, múltiplas linguagens infantis e as legislações que servem como base para a realização de políticas para a educação infantil. No que diz respeito a fundamentação teórica, os autores utilizaram diversos documentos, entre eles: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular, Lei de Diretrizes e Bases e o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de autores renomados para embasar as discussões, entre os quais é possível citar: Pedro Abrantes, Miguel Gonzalez Arroyo, François Dubet, Manuel Jacinto Sarmiento, William Corsaro, Marcel Mauss, Émile Durkheim, Maria Luiza Belloni, Clarice Cohn, Lev Semionovich Vygotski, Paulo Freire, Moysés Kuhlmann Júnior e Philippe Ariès. Em relação à metodologia adotada, há uma predominância de pesquisas bibliográficas, porém, observou-se também pesquisas de cunho documental e qualitativas. Considerando as abordagens teóricas, a maioria dos artigos partem de uma abordagem crítica e os demais citam abordagens partindo da hermenêutica, da fenomenologia e sociologia da infância.

Na base de dados SciELO apenas um dos oito artigos encontrados foi selecionado. O trabalho teve como objetivo discutir o conceito de reprodução interpretativa, apresentando a trajetória de seu desenvolvimento e suas críticas ao conceito tradicional de socialização. Parte de uma visão crítica e os autores que embasam a discussão se aproximam daqueles já citados anteriormente, William A. Corsaro, Claude Dubar, Émile Durkheim, Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, Manuel Jacinto Sarmiento, entre outros. Na Revista Pedagógica da Unochapecó apenas um trabalho foi encontrado e selecionado.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



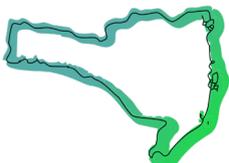
Esta pesquisa procurou identificar as relações das perspectivas teóricas do estruturalismo, do interacionismo simbólico e do estruturismo no surgimento e desenvolvimento da Sociologia da Infância. Entre os autores utilizados para embasar teoricamente esse estudo foram Sonia Kramer, Manuel Jacinto Sarmiento, Anthony Giddens e José Maurício Domingues.

Em suma, considerando o quadro geral dos trabalhos selecionados foi possível aferir, no que diz respeito ao referencial teórico, que autores mais mencionados que abordam temas relacionados à educação infantil, criança e infância, foram Philippe Ariès, Manuel Jacinto Sarmiento, Moysés Kuhlmann Júnior e Sônia Kramer. No contexto das teorias da socialização e sociologia da infância, foram citados autores como Pedro Abrantes, Pierre Bourdieu, François Dubet, Émile Durkheim, Marcel Mauss e William Arnold Corsaro. Em relação à metodologia adotada, observou-se a predominância de abordagens quantitativas/qualitativas, pesquisa-ação, pesquisa de campo e revisão bibliográfica. A abordagem qualitativa destaca-se como a perspectiva mais recorrente nos estudos selecionados. Quanto às perspectivas exploradas, foram encontradas diferentes abordagens teóricas, incluindo a abordagem estrutural, a abordagem histórico-crítica, o materialismo histórico-dialético, o pós-estruturalismo, a fenomenológica e a hermenêutica. Estas ofereceram um arcabouço teórico e metodológico consistente para a compreensão dos diversos aspectos relacionados à teoria da socialização, à concepção de criança e infância e a educação infantil, contribuindo para uma análise e interpretação aprofundada e abrangente dos temas investigados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Com base na análise realizada nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e a Revista Pedagógica da Unochapecó, a partir das palavras-chave delimitadas, constatou-se a existência de um número significativo de trabalhos, totalizando 325. Após levar em consideração os critérios elencados, sobraram 24 pesquisas para serem analisadas na íntegra e apenas uma delas apresenta uma abordagem que se aproxima efetivamente do tema de interesse, relacionado à socialização e sua relação com a educação infantil. Os demais trabalhos selecionados abordam os temas "Criança, Infância, Educação Infantil e Socialização" de forma isolada. Essa constatação evidencia a existência de uma notável lacuna nesse campo de estudo, uma vez que são escassas as pesquisas que se dedicam a explorar o diálogo entre teorias da socialização e seus desdobramentos à educação infantil. Diante dos resultados foi possível fazer o recorte do tema interrogando como a revisão do conceito de socialização implica à concepção de criança e infância produz desdobramentos para a educação infantil.

De modo preliminar, a relevância da pesquisa pode ser anunciada a partir de três possíveis contribuições, sendo: pedagógica em que seu intuito é repensar o trabalho pedagógico nos espaços dedicados à educação infantil, reconhecendo a importância do protagonismo das crianças em seus processos de socialização; social, uma vez que seu objetivo visa compreender a relevância da instituição escolar da educação infantil no desenvolvimento das crianças e; Acadêmica, a qual implica refletir sobre o campo da educação, como pensar a sua responsabilidade na formação dos profissionais que atuam com crianças, bem como aprofundar a temática da socialização como recorte investigativo. Desse modo, intenciona-se alargar e contribuir para a produção de conhecimento nessa área específica, expandindo o conhecimento e enriquecendo as discussões acerca do tema.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Referências.

ABRANTES, Pedro. **Para uma teoria da socialização**. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. XXI, p. 121-139, 2011.

ALMEIDA, Jacqueline Daniele França de. **Formação e mediação pedagógica na educação infantil: conteúdo e forma para o ensino e aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural**. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ALONSO, Giovana. **Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate**. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira. **O tempo, os bebês e as crianças pequeninas: saberes docentes, o currículo e a contemporaneidade**. 2021. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ARAÚJO, Fabrícia Borges de Freitas. **Representações sociais das finalidades educativas por professores da educação infantil**. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

BARROS, Eva Rodrigues Lopes. **Um diálogo entre a formação integral e a educação infantil: aproximações e distanciamentos**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019.

BOURDIEU, Pierre Félix. **Trabalhos e projetos**. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983 a, p. 38-87.

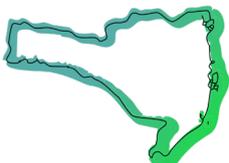
CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento.; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da reprodução interpretativa e culturas de pares nas brincadeiras de crianças. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p. 1-14, e18466, jan./mar. 2022.

COSTA, Andrize Ramires.; KUHN, Roselaine.; ILHA, Franciele Roos da Silva. O GOVERNO DOS CORPOS E A REGULAÇÃO DAS LIBERDADES INFANTIS. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. e25083, 2019.

COSTA, Juliana Cristina. **Direito à educação, educação infantil, infância e criança: pressupostos filosóficos, movimentos, ideias e lutas políticas de integração da educação infantil ao sistema nacional de educação**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2018.

DIP, Flávia Franzini.; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-Seis**, v.21, n. 39, p. 31-50 | jan-jun 2019.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2013.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



EVANGELISTA, Nislândia Santos.; MARCHI, Rita de Cássia. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e241891, 2022.

GOMES, Lisandra Ogg.; AQUINO, Ligia Maria Leão de. Crianças e infância na interface da socialização. Questões para a educação infantil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, e14092, jul./set. 2019.

LOUZADA, Virgínia.; GOMES, Lisandra Ogg. Educação infantil como direito, alegria e possibilidade de criação e encontros. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 241-260, jan./mar. 2021.

MARTINS FILHO, Altino José.; MARTINS FILHO, Lourival José. Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 259 - 280, 2022.

MORAES, Ana Paula de. **Educação infantil e os direitos da criança: por uma infância com dignidade**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

MORUZZI, Andrea Braga.; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: Algumas aproximações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 166-185, set/dez, 2017.

PENTEADO, Juliana Faria Góes. **A escola e a educação para a infância na perspectiva de uma educação integral**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PEREIRA, Cássia Regina Dias.; LORENCIN, Aurora Lopes. A interação entre professor e aluno na educação infantil: Reflexo no desenvolvimento da aprendizagem e socialização da criança. **CONTRADIÇÃO – Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2021.

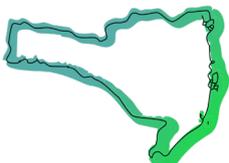
SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A socialização e a educação infantil – um ensaio. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-18, e10621, jan./mar. 2020.

SILVA, Douglas Henrique Rodrigues.; HOLMO, Graziela Cristina de Oliveira.; NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. Políticas de educação infantil: desafios a partir da criança e suas especificidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp.4, p. 2018–2030, 2021.

SILVA, Elisvânia Amaro da. **Entre discursos e práticas: representações sociais de professores sobre a socialização na educação infantil**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017.

TONETTO, Marcos Rafael.; MARANGON, Davi.; MONTEIRO, Tatiane Lopes. Influências de concepções sociológicas na construção de uma sociologia da infância. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020.

VASCONCELOS, Jeyse Sunaya Almeida de. **Vivências de crianças ribeirinhas da amazônia e seu processo de humanização na creche**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, 2018.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



VENZON, Patricia Soares. **A hermenêutica fenomenológica e o “demorar-se”**: aportes filosóficos à educação infantil. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2018.

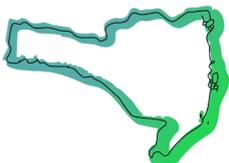
VICENTINI, Dayanne. **Formação e ensino na primeira infância**: da aparência à essência para uma práxis humanizadora. 2018. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

AGRADECIMENTOS: Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e ao PPGE da Unochapecó para a realização deste trabalho.

APÊNDICES.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados:

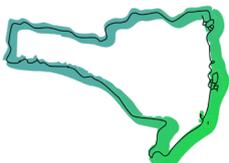
Base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)					
Ano	Título	Autor(a)	Termos de busca	Material (D/T)	Origem
2017	Entre discursos e práticas: representações sociais de professores sobre a socialização na educação infantil	Elisvânia Amaro da Silva	Teorias da socialização / Criança / Infância	D	Universidade de Brasília (UnB)
2018	Formação e mediação pedagógica na educação infantil: conteúdo e forma para o ensino e aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural	Jacqueline Daniele França de Almeida	Teorias da socialização / Criança / Educação Infantil	D	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
2019	Representações sociais das finalidades educativas por professores da educação infantil	Fabrcia Borges de Freitas Araujo	Teorias da socialização / Criança / Educação Infantil	D	PUC Goiás
2021	Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate	Giovana Alonso	Socialização / Infância / Educação Infantil	D	Universidade Federal de São Carlos
2021	O tempo, os bebês e as crianças pequeninas: saberes docentes, o currículo e a contemporaneidade	Rita de Cássia Marinho de Oliveira André	Socialização / Infância / Educação Infantil	T	PUC São Paulo
2019	Um diálogo entre a formação integral e a educação infantil:	Eva Rodrigues Lopes Barros	Socialização / Infância / Educação Infantil	D	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



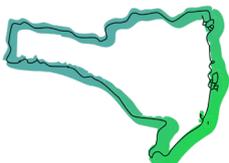
	aproximações e distanciamentos				
2018	Educação infantil e os direitos da criança: por uma infância com dignidade	Ana Paula de Moraes	Socialização / Infância / Educação Infantil	D	Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (UNIJUÍ)
2018	Formação e ensino na primeira infância: da aparência à essência para uma práxis humanizadora	Dayanne Vicentini	Concepção de criança e Infância / Educação Infantil	D	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
2018	A hermenêutica fenomenológica e o “demorar-se”: aportes filosóficos à educação infantil	Patricia Soares Venzon	Concepção de criança e Infância / Educação Infantil	D	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2018	A escola e a educação para a infância na perspectiva de uma educação integral	Juliana Faria Góes Penteado	Concepção de criança e Infância / Educação Infantil	D	PUC São Paulo
2018	Direito à educação, educação infantil, infância e criança: pressupostos filosóficos, movimentos, ideias e lutas políticas de integração da educação infantil ao sistema nacional de educação	Juliana Cristina Costa	Concepção de criança e Infância / Educação Infantil	D	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
2018	Vivências de crianças ribeirinhas da amazônia e seu processo de humanização na creche	Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos	Concepção de criança e Infância / Educação Infantil	D	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)
Base de dados: Portal de Periódicos da CAPES					
2019	Crianças e infância na interface da socialização: Questões para a educação infantil	Lisandra Ogg Gomes Ligia Maria Leão de Aquino	Teorias da socialização / Criança / Infância	A	Eccos - Revista Científica
2017	Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: Algumas aproximações	Andrea Braga Moruzzi	Teorias da socialização / Criança / Infância	A	Nuances: Estudos sobre Educação



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



		Gabriela Guarnieri de Campos Tebet			
2020	A socialização e a educação infantil – Um ensaio	Sandro Vinicius Sales dos Santos	Teorias da socialização / Criança / Educação Infantil	A	Eccos - Revista Científica
2021	A interação entre professor e aluno na educação infantil: Reflexo no desenvolvimento da aprendizagem e socialização da criança	Cássia Regina Dias Pereira Aurora Lopes Lorencin	Socialização / Infância / Educação Infantil	A	Contradição – Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais
2021	Educação infantil como direito, alegria e possibilidade de criação e encontros	Virgínia Louzada Lisandra Ogg Gomes	Socialização / Infância / Educação Infantil	A	Revista e-Curriculum
2022	Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil	Altino José Martins Filho Lourival José Martins Filho	Socialização / Infância / Educação Infantil	A	Revista Linhas
2019	O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis	Andrize Ramires Costa Roselaine Kuhn Franciele Roos da Silva Ilha	Concepção de criança e Infância / Educação Infantil	A	Revista Movimento
2018	Políticas de educação infantil: Desafios a partir da criança e suas especificidades	Douglas Henrique Rodrigues Silva Graziela Cristina de Oliveira Holmo Ione da Silva Cunha Nogueira	Concepção de criança e Infância / Educação Infantil	A	Revista online de Política e Gestão Educacional
2019	Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e	Flávia Franzini Dip	Concepção de criança e	A	Revista Zero-a-Seis

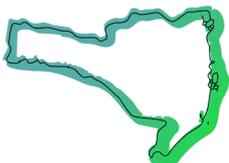


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



	Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema	Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	Infância / Educação Infantil		
2022	Um diálogo com a sociologia da infância a partir da reprodução interpretativa e culturas de pares nas brincadeiras de crianças	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos Tacyana Karla Gomes Ramos	Concepção de criança e Infância / Educação Infantil	A	Eccos - Revista Científica
Base de dados: SciELO					
2022	Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil	Nislândia Santos Evangelista Rita de Cássia Marchi	Teorias da socialização AND Criança AND Infância	A	Educação e Pesquisa
Base de dados: REVISTA PEDAGÓGICA					
2020	Influências de concepções sociológicas na construção de uma sociologia da infância	Marcos Rafael Tonetto Davi Marangon Tatiane Lopes Monteiro	Concepção de criança e Infância / Educação Infantil	A	Revista Pedagógica da Unochapecó

Fonte: Elaborado pelos autores. *Ano de publicação do trabalho. *A – Artigo; D – Dissertação; T – Tese.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



As relações de ensino e aprendizagem em classes multisseriadas no município de Porto Velho – Rondônia

Marivalda Vitorino cunha

marivaldavitorinocunha@yahoo.com.br

UNIVALI

Naiara Gracia Tibola

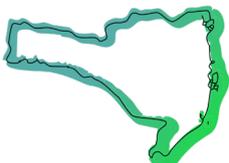
Profa.naiara@uniplaclages.edu.br

UNIPLAC

RESUMO. Com o propósito de visibilizar o ensino e aprendizagem em classes multisseriadas na área rural, trazemos o caso de uma escola do campo localizada no distrito de Jaci-Paraná, pertencente ao município de Porto Velho – RO, cujo objetivo foi de analisar as relações que se estabelecem no ensino-aprendizagem em classes multisseriadas da Educação do Campo, através de observação, buscando detectar e compreender as inquietações vividas por professores. Para chegar aos resultados do presente artigo, utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa com análise de conteúdo (Franco, 2018), bem como organizamos a análise através de três polos cronológicos: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e a interpretação (Bardin, 2016). Para tanto, uma professora que atua na escola rural da localidade foi muito importante para a obtenção dos resultados da pesquisa, pois utilizamos a análise de conteúdo para compreender o processo de ensino-aprendizagem na interação professora-aluno em sala de aula multisseriada. Dessa forma, entendemos que lecionar em um espaço que recebe idades diversas é bastante desafiador para um/a professor/a, necessitando de flexibilidades e adaptações para lidar com as diferentes necessidades e habilidades de cada faixa etária, bem como diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo de cada aluno. Embora haja dificuldades em atuar em classe multisseriada do campo, cujo problema é estrutural, a professora pesquisada exerce um excelente trabalho enquanto docente, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem. Classes Multisseriadas. Educação do Campo.

ABSTRACT. With the purpose of making teaching and learning visible in multigrade classes in the rural area, we bring the case of a rural school located in the district of Jaci-Paraná, belonging to the municipality of Porto Velho - RO, whose objective was to analyze the relationships that are established in teaching-learning in multigrade classes of Rural Education, seeking to detect and understand the concerns experienced by teachers and students. To arrive at the results of this article, we used a qualitative approach with content analysis as a methodology (Franco, 2018), as well as organizing the analysis through three chronological poles: pre-analysis, material exploration and treatment of results, inference and the interpretation (Bardin, 2016). For that, a teacher who works in the local rural school was very important for obtaining the research results, as we used a content analysis to understand the teaching-learning process in the teacher-student interaction in a multigrade classroom. In this way, we understand that reading in a space that receives different ages is quite challenging for a teacher, requiring flexibility and adaptations to deal with the different needs and abilities of each age group, as well as different levels of cognitive development of each student. Although there are difficulties in working in



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



the multigrade classroom in the field, whose problem is structural, the researched teacher performs an excellent job as a teacher, contributing to the intellectual, social and cultural development of her students.

KEY WORDS: Teaching-Learning. Multiserial Classes. Field Education.

INTRODUÇÃO

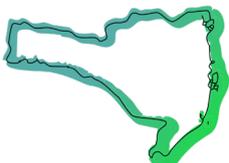
Diante de mudanças nas políticas públicas educacionais e da amplitude da diversidade de regiões de nosso país, e as desigualdades educacionais, o interesse de pesquisa está em observar as relações que se estabelecem de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas da Educação do Campo no município de Porto Velho- Rondônia. O marco da Educação do Campo está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996, que oportuniza às escolas em comunidades rurais o respeito à diversidade e as atividades ligadas ao campo. Dessa forma, o Artigo 28 da LDB disciplinou as escolas para os espaços rurais:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, cap. II, seq. I, art. 28).

Conforme artigo referenciado, a educação do campo para a população rural promoverá adaptações necessárias, como as classes multisseriadas que foram constituídas pelo Ministério da Educação – MEC, como uma modalidade de ensino, que serviria como alternativa para a educação nos espaços rurais. Diante dessa informação, Azevedo e Queiroz (2010, p. 61) explicam que “apesar de o Brasil ter” sua origem assentada em bases agrárias, os primeiros textos constitucionais – 1824 e 1891 sequer mencionaram a educação das populações pobres que viviam nas fazendas ou sítios, trabalhando na agropecuária, na extração vegetal, mineral, na caça ou na pesca”.

As classes multisseriadas, tidas em comunidades “isoladas” é definida por Arroyo (2006), como várias séries, ou seja, é um conjunto de diversas séries escolares que estão em uma única sala, sobre a docência de apenas um professor, definido por Medeiros (2010, p. 62) Como uma “situação em que se reúnem estudantes de várias séries, idades e interesses, na mesma sala de aula e no mesmo horário com apenas um professor ou professora, e estabelece o contraste entre essa modalidade de ensino e os marcos instituídos pela legislação educacional vigente”.

Nesse sentido, o Estado reconhece por meio de instrumentos educacionais, políticas públicas, ao que se refere algumas particularidades a Educação do Campo/Rural, mas deixa de lado questões primordiais de acesso à escola, permanências e a formação dos docentes que atuam neste espaço. O cenário da pesquisa será uma escola multisseriada situada no município de Porto Velho, Estado de Rondônia, Região Norte do Brasil, especificamente no Eixo da BR, 364, sentido Rio Branco-AC. O foco será uma docente que atua em uma turma do ensino fundamental dos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, e que atende estudantes na faixa etária de 06 a 15 anos, que residem na zona rural, em comunidades de sítios, pescadores, pequenos agricultores, caseiros, madeiros, extrativistas, barrageiros e reassentados. E deseja verificar o que está docente realiza para alcançar os alunos em uma turma multisseriada, quais as estratégias



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



usadas pelos docentes para garantir que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo e sejam engajados no processo de aprendizagem.

O município de Porto Velho atende diversas comunidades com a oferta da educação do campo, em classes multisseriadas, o que originou a problemática abordada em como relações as estabelecem de ensino-aprendizagem acontecem em classes multisseriadas da Educação do Campo no município de Porto Velho- Rondônia

ESCOLAS MULTISSERIADAS, DIFICULDADE PARA ALUNOS E PROFESSORES (AS).

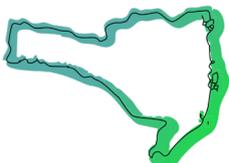
A escola multisseriada é uma modalidade de ensino em que alunos de diferentes séries são agrupados em uma mesma sala de aula e apenas um professor(a), conduz os trabalhos pedagógicos com a turma (Arroyo, 2006). De acordo com uma pesquisa realizada por Ferretti (2005), contato com alunos de diferentes idades e séries pode dificultar ainda mais o processo de aprendizagem, diante de idades e turmas diferentes e que são conduzidas por um/uma único(a) docente. Neste cenário é preciso estratégias diferenciadas, específicas e adequadas para atender às necessidades desses alunos em um contexto de ensino heterogêneo (Ferretti, 2005).

Um dos principais desafios para os alunos e professores é a diversidade de ritmos de aprendizagem. Cada aluno está em um nível de desenvolvimento diferente, é necessária uma adaptação constante do professor para atender às necessidades individuais. Um dos principais desafios para alunos e professores é a diversidade de ritmos de aprendizagem. Cada aluno está em um nível de desenvolvimento diferente, o que requer uma adaptação constante do professor para atender às necessidades individuais. Isso pode dificultar o planejamento das atividades, tornando necessária uma organização cuidadosa para garantir o atendimento às demandas pedagógicas de todas as séries. Para Ganem (2014- (Ganem, 2014- Revista Contrapontos, v. 14, n. 3), "a diversidade de idades e níveis de conhecimento dos alunos pode dificultar o planejamento das atividades, tornando necessária uma organização cuidadosa para garantir o atendimento às demandas pedagógicas de todas as séries'."

Outro ponto de dificuldade para os professores é a gestão da sala de aula. Em um ambiente multisseriado, é comum que os alunos precisem realizar atividades individuais enquanto o professor está trabalhando com outra turma. Isso exige uma maior autonomia e auto-organização dos estudantes, além de uma atenção especial para garantir a concentração e o interesse de todos. Segundo Silva (ano-2018-págs 45-60), "o professor deve estar atento e cuidadoso, garantindo que todos os alunos estejam envolvidos na atividade proposta e que ninguém fique desmotivado ou desatento".

A organização da sala de aula também requer uma atenção do professor para sua gestão de sala e organização do dia letivo e atividades proposta. Por vezes é apenas um quadro dividido em até 4 partes para atender as demandas pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. E a falta de recursos educacionais adaptados pode ser um obstáculo significativo para a aprendizagem de alunos em salas multisseriadas.

A ausência de recursos pedagógicos educacionais básicos como o livro didático, livros de histórias, jogos, torna o processo por vezes dificultoso, não conseguindo atender as necessidades dos alunos de forma individualizada. De acordo com Silva et al. (Ano-2020, p. 1-20), "em salas multisseriadas, a falta de recursos educacionais adaptados impede a personalização do ensino e dificulta a promoção da aprendizagem de maneira eficaz."



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Diante desses desafios, é fundamental que os professores recebam apoio e formação adequada para lidar com a diversidade de alunos em salas multisseriadas. Além disso, é necessário investimento em recursos educacionais que possam ser adaptados para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo assim um ensino inclusivo e eficaz.

Apesar dos desafios, a escola multisseriada também pode ser um ambiente enriquecedor para alunos e professores. A convivência com estudantes em diferentes séries possibilita a troca de conhecimentos e a construção de relações de aprendizagem mais horizontais, em que todos têm a oportunidade de ensinar e aprender.

CONTEXTO GEOGRÁFICO DE JACI-PARANÁ-RO

O distrito de Jaci-Paraná está localizado na faixa de fronteira no Estado de Rondônia, próximo à divisa com a Bolívia e no vizinho Estado de Rio Branco-AC e os Municípios de Nova Mamoré e Guajará-Mirim, no Estado de Rondônia. Sua população é formada por diversos grupos étnicos, como indígenas, caboclos, quilombolas, pescadores, agricultores, extrativistas, ribeirinhos, barrageiros, pequenos sítiantes, migrantes de outras regiões do país. No caso dos que chegam a Jaci-Paraná, sente-se atraídos devido ao plantio e colheita da soja, e em busca por melhores condições de vida, ou para escapar de crises políticas, econômicas ou sociais em seu país ou em seu Estado de origem.

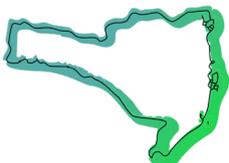
A economia local é baseada na agricultura, com destaque para o cultivo da soja, feijão, mandioca e milho. A pecuária também é uma atividade importante na região. O distrito possui uma infraestrutura básica de serviços públicos, como escolas, postos de saúde. No entanto, ainda enfrenta desafios em termos de saneamento, segurança e desenvolvimento econômico.

MATERIAIS E MÉTODOS.

A pesquisa tem por objetivo analisar as relações que se estabelecem no ensino-aprendizagem em classes multisseriadas da Educação do Campo, buscando detectar e compreender as inquietações vividas por professores pertencentes a essa classe, no município de Porto Velho, Rondônia. Ela ancora-se na abordagem qualitativa buscando compreender os indivíduos por meio de seus próprios termos (Goldenberg, 2015).

A pesquisa foi desenvolvida com uma docente que atua em escolas multisseriadas Região Norte do Brasil, especificamente no Eixo da BR, 364, sentido Rio Branco-AC. Para realização da pesquisa o critério de inclusão de participação é ser docente de classes multisseriadas e estar atuando ao menos durante um ano letivo. Para analisar os dados optamos por utilizar a análise de conteúdo que segundo Franco (2018, p. 12) aborda, “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. A organização da análise de conteúdo segundo Bardin (2016, p. 125), está em torno de “três polos cronológicos: 1) a Pré-análise; 2) A exploração do material; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. E foram estas características levadas em consideração no presente estudo.

O objetivo da Pré-análise é garantir que os alunos da classe multisseriada recebam suporte adequado desde o início de sua jornada escolar em turmas multisseriadas, em escolas do campo. Isso inclui o planejamento, intervenções acadêmicas específicas e apoio emocional. Por fim, a Pré-análise desses alunos de classe multisseriada é essencial para entender suas necessidades individuais e fornece um



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ambiente educacional inclusivo e acolhedor. Isso contribui para o sucesso acadêmico e bem-estar emocional desses alunos, promovendo sua integração bem-sucedida em uma nova comunidade escolar.

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de uma professora, de 56 anos, que está na docência há 25 anos, aos quais 15 foram dedicados a regência de classe multisseriada. As atividades pedagógicas foram acompanhadas uma vez por semana, **através de observação não participante, com o objetivo de observar o processo de ensino e aprendizagem na turma.**

A professora atua em uma sala com 15 alunos, que correspondem aos anos **iniciais do 1º ao 5º ano, os** organiza em círculos como uma ferramenta para sua gestão de classe. Ao observar as atividades propostas pela professora.

A professora utiliza a estratégia de organizar os alunos em círculos como uma ferramenta de gestão de classe. Essa técnica permite que ela tenha maior controle sobre a sala de aula, além de promover a participação ativa de todos os estudantes.

Ao optar por organizar os alunos em círculos, a professora facilita a interação entre eles, permitindo que se comuniquem e compartilhem ideias de forma mais eficiente. Além disso, essa estratégia também promove um ambiente colaborativo, onde os alunos são incentivados a trabalhar em equipe e a se ajudarem mutuamente.

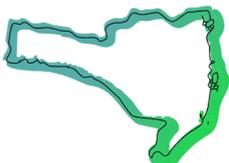
Os círculos também auxiliam a professora a atender a indivíduos e grupos de alunos, já que ela pode percorrer facilmente a sala e dar atenção a cada um deles. Dessa forma, ela consegue identificar e ajudar os estudantes que estão enfrentando dificuldades, proporcionando um acompanhamento mais personalizado.

Devido ao ambiente mais participativo e colaborativo proporcionado pelos círculos, é provável que os alunos se sintam mais motivados a participar das atividades propostas pela professora. Essa abordagem também pode ajudar a promover a autoconfiança e a autonomia dos estudantes, já que eles são encorajados a expressar suas opiniões e contribuir ativamente para o desenvolvimento das atividades.

Ao organizar os alunos em círculos, a professora demonstra uma preocupação com a gestão eficiente da classe e com o envolvimento ativo de todos os alunos. Essa estratégia contribui para a interação e colaboração entre os estudantes, além de facilitar o acompanhamento individualizado dos mesmos.

Quanto às observações realizadas nessa classe multisseriada, o que se pode observar, foi tão somente que, por mais esforço dedicado pela professora, não é suficiente, para que a mesma possa alcançar a todos os alunos inseridos na turma, pois a mesma necessita de mais tempo e apoio, para que sua dedicação, possa alcançar os 15 alunos da classe.

O modelo de organização em círculo na turma multisseriada possui tanto contribuições positivas quanto negativas. Algumas das contribuições positivas deste modelo incluem:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



1. Interação e colaboração: Sentar os alunos em círculo promove a interação e a colaboração entre eles. Isso cria um ambiente propício para a troca de ideias, o compartilhamento de experiências e o aprendizado mútuo.

2. Igualdade e inclusão: A disposição em círculo enfatiza a igualdade entre os alunos, tornando mais fácil a participação de todos. Isso é especialmente relevante em turmas multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado estão presentes.

3. Desenvolvimento social e emocional: O modelo em círculo estimula o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Eles aprendem a se ouvir, a respeitar diferentes pontos de vista e a expressar suas opiniões de forma respeitosa, o que contribui para a formação de cidadãos comprometidos e empáticos. No entanto, também existem algumas contribuições negativas que podem ser mencionadas:

1. Dificuldade de gerenciamento: Em turmas multisseriadas, o gerenciamento dos alunos pode ser um desafio, especialmente quando estão dispostos em círculo. A professora precisa estar atenta para garantir a participação equitativa, controlar o nível de ruído e lidar com comportamentos disruptivos.

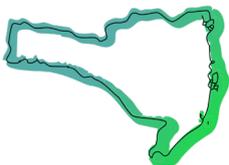
2. Restrição de espaço: Dependendo do tamanho da sala de aula e da quantidade de alunos, a disposição em círculo pode consumir mais espaço, limitando a movimentação dos alunos e dificultando a organização de materiais.

3. Dificuldade de individualização: Em turmas multisseriadas, os alunos têm diferentes necessidades de aprendizado. Sentados em círculo, pode ser mais desafiador para a professora atender individualmente a cada aluno, devido à posição e visibilidade, o que exige da professora habilidades específicas e uma grande capacidade de adaptação.

Ao lidar com turma multisseriada, a professora precisa estar sempre atenta às necessidades individuais de cada aluno, considerando suas habilidades e limitações. Ela procura planejar suas aulas de forma a atingir todos os estudantes, adaptando o conteúdo e utilizando diferentes estratégias de ensino.

Um dos desafios enfrentados pela professora dessa turma multisseriada é a diversidade de níveis de aprendizagem. Alunos mais adiantados ficam desmotivados se o conteúdo estiver abaixo de seu nível, enquanto os mais atrasados se sentem perdidos e desencorajados se o conteúdo for muito avançado. Além disso, a gestão do tempo também é um ponto importante nesse tipo de turma. A professora precisa organizar suas aulas de maneira eficiente, dedicando momentos específicos para trabalhar com cada grupo de alunos de acordo com suas necessidades. Isso requer uma boa organização e planejamento prévio.

A relação positiva entre professores e alunos é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. A autora Smith (2020, p. 07) ressalta “a importância dos educadores valorizarem as diferenças individuais e promoverem a inclusão para construir uma sociedade justa e igualitária. Para alcançar esse objetivo, os professores devem estabelecer uma relação de respeito e valorização com os alunos, reconhecendo suas habilidades e características únicas. Além disso, é fundamental criar um ambiente onde todos se sintam valorizados e acolhidos”. Essa relação positiva pode ajudar a fomentar o desenvolvimento sócio emocional dos alunos, fortalecendo sua autoestima e confiança, e favorecendo um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, ao promover a inclusão e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



acolher a diversidade, os educadores podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos, capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

COMO GARANTIR QUE OS ALUNOS DA CLASSE MULTISSERIADA RECEBAM SUPORTE ADEQUADO DESDE O INÍCIO DE SUA JORNADA ESCOLAR EM TURMAS MULTISSERIADA

A observação é uma etapa fundamental no planejamento de atividades educacionais para alunos de uma classe multisseriada em uma escola do campo. Ao observar os alunos dentro do contexto específico em que estão inseridos, é possível entender suas necessidades e características individuais, além de identificar os desafios e oportunidades que a classe oferece.

A observação permite ao professor compreender o ritmo de aprendizagem de cada aluno, levando em consideração sua faixa etária, nível de conhecimento prévio, habilidades e dificuldades específicas. Isso possibilita a criação de atividades e estratégias de ensino adaptadas às necessidades de cada aluno, promovendo um aprendizado mais efetivo e significativo.

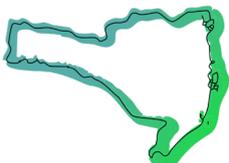
Além disso, a observação também permite ao professor identificar as dinâmicas sociais e emocionais presentes na sala de aula, como a interação entre os alunos, suas relações de amizade e liderança, bem como possíveis conflitos ou dificuldades de relacionamento. Com base nessa compreensão, o professor pode promover atividades que incentivem a cooperação, respeito mútuo e resolução de problemas, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem harmonioso e acolhedor.

No contexto específico de uma classe multisseriada em uma escola do campo, a observação se torna ainda mais importante, pois os desafios enfrentados pelos alunos podem ser diferentes dos enfrentados por alunos em escolas urbanas. Por exemplo, as crianças podem ter uma relação mais próxima com a natureza e a terra, o que pode ser aproveitado pelo professor para a realização de atividades práticas relacionadas à agricultura ou ao meio ambiente.

Além disso, é importante considerar a infraestrutura da escola, como a disponibilidade de recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados. A observação pode ajudar o professor a identificar necessidades nessas áreas e buscar soluções criativas e acessíveis para garantir a qualidade do ensino.

Portanto, a observação é uma etapa essencial no planejamento de atividades educacionais para alunos de uma classe multisseriada em uma escola do campo. Ela permite ao professor compreender individualmente cada aluno e as dinâmicas coletivas da turma, para melhor adaptar suas estratégias de ensino e promover um aprendizado efetivo e significativo.

Para garantir isso aos alunos, é necessário realizar uma análise prévia das condições e necessidades específicas da comunidade escolar, levando em consideração aspectos como o contexto sociocultural, as expectativas dos pais, as características da comunidade local e as habilidades e necessidades individuais dos alunos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nesse processo de observação, é importante envolver a comunidade escolar, como pais, professores e membros da comunidade, para obter perspectivas e informações valiosas que contribuirão para a criação de um ambiente educacional adequado às necessidades dos alunos.

Uma vez que as observações tenham sido conclusas, é possível identificar os recursos, materiais e estratégias pedagógicas necessárias para atender às necessidades dos alunos. Isso pode incluir a adaptação de currículos e planos de aula, o uso de recursos educacionais adequados, a formação de professoras especializadas em turmas multisseriadas, a implementação de atividades práticas e de campo, entre outras medidas.

Além disso, é importante garantir a qualificação e capacitação adequadas das professoras que atuam nessas turmas, para que possam oferecer um ensino de qualidade e adaptado às diferentes faixas etárias e níveis de aprendizado dos alunos.

A observação também permite a identificação de possíveis desafios e obstáculos que podem surgir ao longo da jornada escolar dos alunos em uma turma multisseriada. Dessa forma, é possível antecipar essas situações e criar estratégias para superá-las, garantindo que os alunos recebam suporte contínuo e adequado.

A observação é uma etapa essencial para garantir que os alunos de uma classe multisseriada em uma escola do campo recebam o suporte adequado desde o início de sua jornada escolar. Por meio do envolvimento da comunidade escolar, a identificação das necessidades e a criação de estratégias educacionais adequadas, é possível promover um ambiente educacional inclusivo, adaptado às necessidades dos alunos, e proporcionar a eles uma experiência educacional de qualidade.

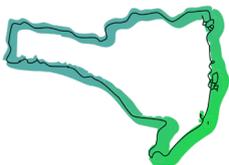
A observação sendo uma etapa crítica no planejamento de atividades educacionais para alunos de uma classe multisseriada em uma escola do campo. Seu principal objetivo é garantir que esses alunos recebam o suporte necessário desde o início de sua jornada escolar nessas turmas.

A observação é um processo essencial na coleta de informações sobre os alunos, incluindo suas habilidades, conhecimentos prévios e necessidades específicas. Essa etapa é crucial para que os professores possam planejar estratégias de ensino adequadas e individualizadas, considerando as características e particularidades de cada aluno.

Através da observação, os educadores podem identificar quais são os conhecimentos prévios dos alunos em cada área de conhecimento, quais habilidades já dominam e quais necessitam de maior apoio e intervenção. Isso permite que o planejamento das atividades seja mais efetivo e direcionado, promovendo uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Além disso, a observação também possibilita a identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem, questões emocionais ou socioeconômicas que podem estar interferindo no rendimento dos alunos. Dessa forma, os professores podem buscar estratégias de apoio e suporte adequadas para cada situação, visando garantir que todos os estudantes possam alcançar seu pleno potencial.

Portanto, a observação é uma etapa essencial no planejamento de atividades educacionais para alunos de uma classe multisseriada em uma escola do campo, contribuindo para que esses estudantes recebam suporte adequado desde o início de sua jornada escolar.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS.

A pesquisa se consolidou apresentando dados importantes. Lecionar em um espaço que recebe idades diversas pode ser bastante desafiador para um professor. A principal dificuldade é a necessidade de adaptar o ensino para atender às necessidades e habilidades de cada faixa etária.

Diferentes idades têm diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, habilidades de aprendizado e interesses. Portanto, oferecer um conteúdo que seja adequado e compreensível para todos os alunos pode ser um verdadeiro desafio.

Além disso, é importante também considerar que os alunos mais jovens podem ter uma menor capacidade de concentração e um menor tempo de atenção, enquanto os mais velhos podem estar mais desenvolvidos em algumas áreas e exigir um conteúdo mais avançado.

Para ser bem-sucedido nesse tipo de ambiente, o professor precisa estar preparado e ter um planejamento adequado. É necessário ser flexível e capaz de adaptar as estratégias de ensino de acordo com as diferentes idades e necessidades dos alunos.

É importante ainda criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados, independentemente de sua idade. Oferecer atividades diferenciadas e proporcionar oportunidades de trabalho em grupo, por exemplo, pode ajudar a envolver os alunos de diferentes idades de maneira mais efetiva.

Resumindo, lecionar em um espaço com idades diversas é desafiador, mas, com bom planejamento e flexibilidade, é possível criar um ambiente de aprendizagem satisfatório para todos os alunos. É fundamental estar preparado para adaptar as estratégias de ensino, garantindo que todos possam se beneficiar do processo educacional.

Lecionar em um ambiente que abrange diversas faixas etárias pode ser um desafio significativo para um professor. A principal dificuldade reside na necessidade de adaptar o ensino para atender às necessidades e capacidades específicas de cada idade (Brown, 2017).

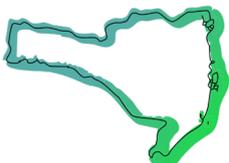
Segundo Santos (2015, p. 74), o ensino multisseriado é “[...] ainda é tratado como uma anomalia na educação, algo que já deveria ter sido extinto, para ceder lugar para as classes seriadas que seguem o modelo educacional urbano”.

Os profissionais que atuam nesses espaços têm dificuldades por vezes de matérias pedagógicas, formações, tempo para planejamento e o atendimento individualizado a partir das dificuldades de cada estudante ou de cada turma.

Hage (2006, p.04) discorre que:

[...] os professores se sentem angustiados quando assumem a visão de multissérie e tem a elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem as séries reunida na turma; ação está fortalecida pelas Secretarias de Educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados.

É preciso atentar-se para as necessidades dos estudantes, ao planejamento e à condução das atividades desenvolvidas, em especial nas turmas de alfabetização. Um dos principais desafios é a prática do docente em ter que dar conta de vários níveis de aprendizagem, e aperfeiçoar as atividades para cada série.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nesse cenário, é crucial que o professor seja capaz de identificar as habilidades, expectativas e estilos de aprendizagem de cada grupo etário, a fim de criar estratégias de ensino adequadas. Por exemplo, enquanto crianças mais jovens podem se beneficiar de uma abordagem mais lúdica e interativa, estudantes mais velhos podem preferir uma abordagem mais focada em debates e análises críticas.

Além disso, o professor deve ser capaz de equilibrar o ritmo do ensino, a fim de garantir que todos os alunos sejam desafiados e engajados de maneira apropriada. Isso pode envolver dividir a turma em grupos de trabalho, utilizando materiais de ensino diferenciados ou até mesmo oferecendo atividades extras para alunos mais avançados.

Assim, adaptar o ensino para atender às necessidades e habilidades de diversas idades requer flexibilidade, criatividade e um profundo conhecimento das características de cada faixa etária (Brown, 2017). Superar esses desafios pode ser recompensador, pois permite oferecer uma educação personalizada e enriquecedora para todos os alunos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

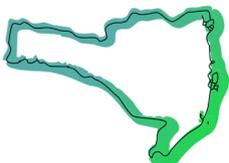
A modalidade de ensino e aprendizagem é considerada uma “fora da curva” no sistema brasileiro de ensino, o que na prática evidencia a partir dos breves relatos realizados a partir do discurso de docentes. Diante das dificuldades ao lecionar em uma classe multisseriada é importante ressaltar as ações que os docentes têm neste contexto, mesmo sem ter uma formação específica ou continuada para tal. É preciso que as políticas públicas educacionais possam estar voltadas para essa modalidade de ensino para atender as especificidades da população do campo, levando em conta os aspectos sociais, políticos e econômicos da região.

A modalidade de ensino e aprendizagem de classe multisseriada é considerada uma exceção dentro do sistema educacional brasileiro. Embora a professora responsável por essa classe não tenha formação específica para lidar com diversas séries ao mesmo tempo, ela desempenha um papel fundamental no processo educativo.

A classe multisseriada é composta por alunos de diferentes séries em um mesmo ambiente de aprendizagem. Isso exige da professora um planejamento diferenciado, adaptando recursos e atividades para atender às necessidades de cada aluno. Além disso, essa modalidade de ensino pode ocorrer em áreas rurais ou comunidades remotas, onde há uma demanda maior por educação.

Apesar das dificuldades enfrentadas, a professora de classe multisseriada faz um trabalho de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, social e cultural dos seus alunos. Ela demonstra habilidades de gestão de tempo, organização, paciência e comprometimento, pois precisa lidar com diferentes níveis de conhecimento simultaneamente.

É importante ressaltar que a formação específica para lidar com a classe multisseriada seria um benefício para a professora e para os alunos, já que poderia agregar conhecimentos técnicos e pedagógicos importantes. No entanto, mesmo sem essa formação, a professora realiza um trabalho notável, superando desafios e promovendo o aprendizado de seus alunos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Referências.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

ARROYO, Miguel. Gonzáles. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas. In: Molina, Mônica Castagna. **Educação do campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, Ministério do desenvolvimento Agrário. 2006.

ARROYO (2006) E MEDEIROS (2010, P.62).

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Políticas de Educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: Experiência em municípios do Rio Grande do Norte. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (orgs). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**, Lei nº 9394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 de maio de 2023.

BOLZAN, D. P.; AGUIAR, N. O. **Julgamento, inferência e interpretação em um contexto de formulação e resolução de problemas**. Zetetiké, Campinas, v. 14, n. 26, p. 425-459, 2006.

BROWN, J. M. (2017). **Teaching the Whole Child: A Professional Guide to Educating Diverse Young Learners**. Teachers College Press.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: Referências para Políticas Públicas**. Brasília: MEC, 2002.

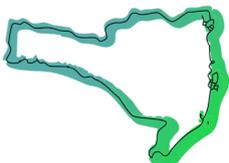
CARVALHO, Ana Clara Soares; GUALBERTO, Jane Beatriz de Souza. A formação de professores de salas multisseriadas no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 64, p. 181-198, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/q2kzwqf8nfbjggw3rmysd/?format=pdf>>. Acesso em: 15 out. 2021. </https:>

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p.43-52.

FERREIRA, J. A. (2016). Planejamento de ensino e avaliação em turmas multisseriadas. **Revista Eletrônica Docência e Cibertecnia**, v. 1, n. 3, p. 9-22.

FERRETTI, C. J. (2005). **O papel da escola Multisseriada na educação de alunos imigrantes**. Revista Brasileira de Estudos Educacionais, 26(2), 150-165.

FRANCO, F. A. (2018). **Análise de conteúdo: teoria e prática**. São Paulo: Pearson. (p.12)



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



FERNANDES, Simone da Silva; MARTINS, Maria Adelaide Araújo Chagas. A observação como instrumento de construção do conhecimento: repensando a prática docente. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 105-121, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jun. 2021. </http:>

GANEM, Sandra Aparecida. **A Escola Multisseriada: desafios e possibilidades.** Revista da Faculdade de Educação, Paranaíba, v.73, n.2, p.111-124, jul./dez. 2014.

GANEM, Y. F. (2014). **A Escola Apoiando o Aluno em Ritmos Próprios de Aprendizagem.** Revista Contrapontos, v. 14, n. 3.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará.** 1ª Ed. Belém, 2006.
(http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000200133&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

MARTINS, R. L. (2016). **Multisseriação: um estudo de caso na região rural de Vale Salgado.** Miño, 230-241.

MATOS, J. N., & VIEIRA, V. L. (2019). O ensino da alfabetização em turma multisseriada: mapeamento da pesquisa educacional brasileira no ingresso do século XXI. **Perspectiva Educacional**, 6(2), 120-136.

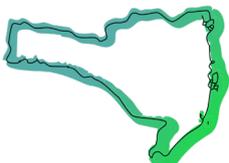
MEDEIROS, Maria Diva de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas: O caso do Seridó norte-rio-grandenses.** Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

NASSER, M. Ensino fundamental no Brasil: desafios e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, 2009.

OLIVEIRA, D. S. (2016). A Pré-análise como proposta de análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin. **Revista Teias**, 17(46), 477-485. Doi:10.15600/2238-1222/teias.v17n46p477-485.

OLIVEIRA, F. A., & BRITO, E. R. (2019). **O educar em classe multisseriada: limites e possibilidades no contexto do Semiárido brasileiro.** Revista Dialogando, 2(2), 37-54.

SANTOS, Willian Lima. A prática docente em escolas multisseriadas. RIOS Eletrônica – **Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro.** n.9, p. 71- 80, dez, 2015. Paulo Afonso- BA: FASETE. Disponível em: <http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2015/a_pratica_docente_em_escolas_multisseriadas.pdf> Acesso em 20 de maio de 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



SANTOS, M. E.; COSTA, R. S. Influência da infraestrutura em escolas multisseriadas. In: Encontro Nacional de Educação (ENED), 5, 2019, Brasília. **Anais...** Brasília: ENED, 2019. pp. 156-159.

SILVA, Débora de Moraes. **Escola multisseriada:** desafios e estratégias para o trabalho pedagógico. Caderno do PET Pedagogia, Natal, v.1, n.1, p. 124-140, 2018.

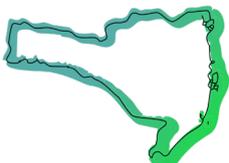
SILVA, J. (2018). **O papel do professor na promoção da autonomia dos estudantes.** Revista de Educação, 10(2), 45-60.

SOUZA, C. R.; NUNES, A. F. As relações de ensino e aprendizagem em classes multisseriadas no município de Porto Velho. In: **Anais** do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2019. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2019/33460_15330.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2021.

SILVA, A., SANTOS, B., & OLIVEIRA, C. (2020). Desafios e possibilidades para o ensino em salas multisseriadas. **Revista Brasileira de Educação**, 25(1), 1-20.

SMITH, A. (2020). The importance of positive teacher-student relationships. **Journal of Education and Teaching**, 6(2), 1-7.

TORRES, R. (2017). Recursos didáticos para turmas multisseriadas. **Revista Multidisciplinar da FSA**, 1(2), 53-60.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Formação continuada em tecnologias digitais: o papel da gestão na escola pública

Mirian Pereira da Silva

mirianmusic@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Verônica Gesser

gesser@univeali.br

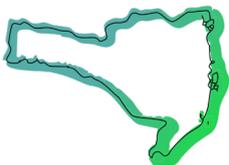
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

RESUMO. A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação do Projeto de Cooperação Institucional (PCI) Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI e Faculdade Católica de Rondônia - FRC. O estudo busca compreender como a gestão escolar pode promover e incentivar a formação continuada em tecnologias digitais, identificando as estratégias, os desafios e as melhores práticas e procedimentos formativos implantados pela equipe gestora das escolas sobre formações como recurso para o ensino, acesso, uso e manuseio por docentes e estudantes dos recursos tecnológicos disponíveis nas unidades de ensino nas escolas municipais de Porto Velho na zona urbana. Nesse contexto, a proposta é realizar uma pesquisa exploratória (aplicação de questionários) com os gestores, professores, orientadores e supervisores, que possibilite identificar como ocorrem as formações para a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores, bem como uma pesquisa de cunho qualitativo com aplicação de entrevistas para entender a familiaridade dos professores a respeito do emprego de práticas pedagógicas para uso de recursos tecnológicos de disponíveis nas unidades educacionais.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Gestão Escolar. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT. This dissertation is developed within the scope of the Academic Master's program in Education of the Institutional Cooperation Project (PCI) between the University of Vale do Itajaí - UNIVALI and the Catholic College of Rondônia - FRC. The study aims to understand how school management can promote and encourage continuous training in digital technologies, identifying the strategies, challenges, and best practices and training procedures implemented by the school management team as a resource for teaching, access, use, and handling by teachers and students of the technological resources available in urban public schools in Porto Velho. In this context, the proposal is to conduct an exploratory research (administration of questionnaires) with managers, teachers, counselors, and supervisors, enabling the identification of how training for the use of digital technologies in teachers' pedagogical practices occurs. Additionally, a qualitative research component with interviews will be conducted to understand teachers' familiarity with the employment of pedagogical practices for the use of technological resources available in educational units.

Keywords: Continuing Education. School Management. Digital Technologies.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO

A rápida evolução das Tecnologias Digitais – TD tem impactado significativamente a sociedade contemporânea, transformando a forma como nos comunicamos, trabalhamos e aprendemos. No contexto educacional, a inserção das práticas pedagógicas tem se mostrado fundamental para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do século XXI. Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais da educação se torna um elemento crucial para garantir o uso efetivo e reflexivo sobre a temática nas escolas públicas.

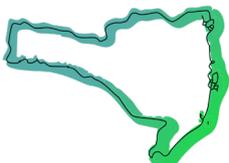
O presente projeto de mestrado tem como objetivo investigar o papel da gestão escolar na formação continuada em TD, tendo em vista a importância desse processo para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras e eficientes. A gestão escolar desempenha um papel estratégico na promoção da formação dos docentes e demais profissionais da educação, proporcionando-lhes oportunidades de atualização e apropriação das tecnologias digitais disponíveis.

Dentre os teóricos que fundamentam este estudo, destaca-se Paulo Freire, um dos mais influentes educadores brasileiros. Segundo Freire (2019, p. 72), "a formação continuada é um processo permanente de busca de conhecimento, reflexão e aprimoramento profissional". Nessa perspectiva, a formação continuada em tecnologias digitais se apresenta como um caminho para a superação dos desafios encontrados pelos educadores no uso dessas ferramentas em sala de aula.

De acordo com Moran (2015), a tecnologia pode ser uma ferramenta importante para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e engajador. O autor destaca que é preciso repensar a forma como o ensino e a aprendizagem ocorrem na era digital e adotar uma abordagem centrada no aluno, onde o professor é o facilitador e o mediador do processo. Além disso, Moran (2015) defende a importância da formação de professores para a utilização dessas tecnologias em sala de aula, para que possam ser capazes de criar ambientes de aprendizagem mais interativos e personalizados.

Além disso, a legislação brasileira reforça a importância da formação continuada dos profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a formação continuada é um direito dos profissionais da educação e deve ser promovida pelos sistemas de ensino em colaboração com as instituições de educação superior. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, por sua vez, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, destacando a necessidade de formação dos professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais.

O Referencial Curricular do Estado de Rondônia – Ensino Fundamental nos remete a importância da formação continuada voltado ao uso das tecnologias citando os diversos programas desenvolvidos para que o uso de tecnologias seja uma realidade na Educação - (RCRO ENSINO FUNDAMENTAL, p. 116), além de promover um capítulo falando sobre a formação continuada e sua importância. Segundo o Plano Nacional de Educação, a utilização da tecnologia no contexto das aprendizagens desempenha um papel crucial para promover uma educação de qualidade e inclusiva.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Através do uso de dispositivos tecnológicos e recursos online, busca-se ampliar o acesso ao conhecimento, personalizar o ensino, fomentar a colaboração e o trabalho em equipe, desenvolver competências digitais e preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. A tecnologia é vista como uma ferramenta que potencializa o papel do professor, possibilitando a exploração de novas abordagens pedagógicas e enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, como os gestores de escolas públicas da zona urbana de uma rede Municipal de Educação promovem formação aos professores que contribuem para suas ações docentes em aula? Faz-se necessário investigar como a promoção da formação continuada em organizadas pela gestão da escola pública pode aprimorar a atuação pedagógica dos professores; descrever as formações oportunizadas no contexto das unidades escolares; buscar na literatura especializada que formações são necessárias para inserção das TD nas ações docentes em aula e mapear as ferramentas e condições tecnológicas disponíveis nas unidades escolares.

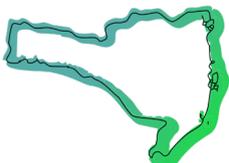
A socialização dos caminhos percorridos pelos gestores do município de Porto Velho/RO pode coincidir com diversas outras realidades no contexto nacional promovendo a troca de experiências entre unidades procurando dialogar; instruir e fortalecer ações colaborativas oriundas das unidades de ensino, descrevendo as fases percorridas para propor adoção de políticas públicas educacionais que promovam a democratização tecnológica de livre acesso a comunidade.

A formação continuada para professores é um processo essencial no desenvolvimento profissional dos educadores, visando atualizar e aprimorar seus conhecimentos, habilidades e práticas pedagógicas ao longo de suas carreiras. A caracterização da formação continuada envolve diversos aspectos, como sua natureza, objetivos, modalidades e abordagens.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a formação continuada é um direito dos professores e deve ser promovida pelos sistemas de ensino, em colaboração com as instituições de ensino superior e outras instituições especializadas, nos artigos artigo 62 § 1º, 2º, artigo 63 Inciso III, O artigo 67 Inciso II, artigo 80 e 87:

O artigo 62 § 1º fala sobre a promoção da formação continuada em regime de colaboração; no § 2º Prevê o uso de recursos tecnologia de educação a distância para a formação continuada; e dá continuidade as recomendações sobre formação continuada nos artigos 63 Inciso III – “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”,

O artigo 67 Inciso II promove a valorização assegurando o aperfeiçoamento profissional continuado, Art. 80 cita o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino também para educação continuada usando os recursos midiáticos disponíveis e Art. 87 diz no Inciso III – “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância.” (BRASIL, 1996).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aponta para a necessidade de formação continuada dos professores, a fim de garantir a implantação adequada dos currículos e a promoção de práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes curriculares.

No Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, apresenta metas e estratégias para a formação continuada de professores, com o objetivo de garantir a qualidade da educação com destaque na Meta 16 e estratégias respectivas: [...] e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, no artigo 6º Incisos VII e VIII mostra a formação continuada como um princípio na formação de professores.

Para essas bases legais, a formação continuada para professores é respaldada como um direito e uma necessidade na busca pela melhoria da qualidade da educação. Ela se fundamenta em políticas públicas, diretrizes e regulamentações que buscam fortalecer o desenvolvimento profissional dos educadores, capacitando-os para enfrentar os desafios e demandas da sociedade contemporânea.

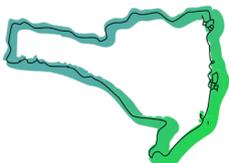
No Art. 56 do DICEI/2013 capítulo IV fala sobre a formação inicial e continuada, e também sobre o papel das Tecnologias da Informação e comunicação que fazem parte das ações contínuas pedagógicas, sendo uma ferramenta para enriquecer as aprendizagens, sendo usada como tecnologia assistiva, possibilitando ainda interatividade virtual e produção de linguagens. (DICEI, 2013 p.78).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental), homologada em 27 de dezembro de 2017 deu ênfase ao uso de tecnologia nas competências 1, 2 e 5 dão ênfase a tais aprendizagens a cultura digital, soluções tecnológicas e uso e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação.

O Referencial Curricular do Estado de Rondônia – Ensino Fundamental nos remete a importância da formação continuada voltado ao uso das tecnologias citando os diversos programas desenvolvidos para que o uso de tecnologias seja uma realidade na Educação - (RCRO ENSINO FUNDAMENTAL, pág. 116), além de promover um capítulo falando sobre a formação continuada e sua importância.

De acordo com Moran (2015), a tecnologia pode ser uma ferramenta importante para tornar o processo de ensino e aprendizagens eficientes. O autor destaca que é preciso repensar a forma como o ensino e a aprendizagem ocorrem na era digital e adotar uma abordagem centrada no aluno, onde o professor é o facilitador e o mediador do processo. Além disso, Moran (2015) defende a importância da formação de professores para a utilização dessas tecnologias em sala de aula, para que possam ser capazes de criar ambientes de aprendizagem mais interativos e personalizados.

O Plano Nacional de Educação (PNE) faz algumas pontuações sobre o uso de tecnologia na aprendizagem, nas metas Meta 4,5,6 e 7 essas pontuações mostram que o PNE reconhece a importância



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



do uso de tecnologia na aprendizagem e na melhoria da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades, bem como na promoção da educação integral e na produção e distribuição de recursos educacionais.

Maurice Tardif (2012), em sua obra "Saberes docentes e formação profissional", aborda a formação continuada dos professores como um elemento crucial para o desenvolvimento e aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Segundo o autor, a formação continuada não deve ser encarada como um mero complemento da formação inicial, mas sim como um processo contínuo ao longo da carreira docente.

Tardif (2012), ressalta que a formação continuada é essencial para que os professores possam se adaptar às mudanças e demandas do contexto educacional, além de ampliar seus conhecimentos, competências e recursos pedagógicos. Ele destaca que a formação continuada deve ser vista como um espaço de reflexão, troca de experiências e atualização, permitindo que os professores aprofundem seus saberes docentes e incorporem novas abordagens e estratégias em sua prática.

No contexto atual não há mais tempo para pensar em quebrar paradigmas criados sobre o uso de Tecnologias Digitais da - TD, e sim buscar rapidamente quais seriam as ferramentas essenciais para promover a aprendizagem de forma remota para praticamente todos os estudantes do país. Paralelamente é interessante para refletir os aspectos educacionais nesse modelo urgente adotado e buscar fundamentos para solidificar a ação docente nesse momento.

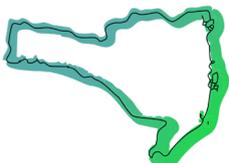
MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa adotará uma abordagem mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos. Seguindo as orientações de Creswell (2010), essa abordagem possibilita uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno investigado, ao permitir a análise de dados subjetivos e objetivos de forma complementar.

Será conduzida em escolas da rede pública, selecionadas com base em critérios de representatividade e diversidade, a seleção de unidades da Rede Municipal que ofereçam Ensino Fundamental com Tipologia A (que possuem mais de 10 salas de aula), e tenha laboratório de informática, localizadas dentro das quatro zonas da área urbana do Município de Porto Velho. Nesse sentido, será considerada a variedade de regiões geográficas, níveis de ensino e características socioeconômicas das escolas participantes.

Os sujeitos participantes desta pesquisa serão os professores, gestores e supervisores e orientadores das escolas selecionadas. A escolha desses sujeitos baseia-se na relevância de suas perspectivas e experiências em relação à formação continuada em tecnologias digitais e ao papel desempenhado pela gestão escolar nesse contexto.

Os dados coletados serão tratados e analisados de forma sistemática e rigorosa. Os dados quantitativos obtidos por meio dos questionários serão submetidos a análises estatísticas descritivas, incluindo



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



medidas de tendência central e frequência. Essa análise permitirá identificar padrões e tendências relacionadas à formação continuada em tecnologias digitais e ao papel da gestão escolar.

Já os dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas serão transcritos e submetidos a uma análise de conteúdo. Nessa análise, serão identificadas categorias, temas e padrões emergentes que refletem as percepções e experiências dos participantes. Essa abordagem está de acordo com as recomendações de Bogdan e Biklen (1994).

Limitações: As limitações da pesquisa incluem a amostra selecionada por conveniência, que pode não ser representativa de todas as escolas públicas no municipal, bem como o viés de resposta dos participantes do questionário.

Ética: O projeto seguirá as normas éticas de pesquisa, incluindo o consentimento informado dos participantes, a confidencialidade dos dados e a não utilização de informações que possam identificar individualmente os participantes sem sua autorização.

RESULTADOS

Nesta etapa serão apresentados os resultados da pesquisa que busca destacar a importância da formação continuada em tecnologias digitais para os professores, ressaltando a necessidade de uma abordagem que vá além do aspecto técnico. A formação deve integrar conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo, promovendo uma reflexão crítica sobre o uso dessas ferramentas no contexto educacional. Além disso, observar se a gestão escolar desempenha um papel fundamental na promoção da formação continuada, ao criar um ambiente propício, disponibilizar recursos e oferecer suporte técnico e pedagógico aos docentes.

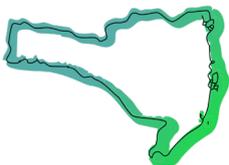
Abaixo estão alguns possíveis resultados que poderiam ser encontrados em uma pesquisa sobre esse tema:

1. Impacto Positivo na Qualidade do Ensino: Um dos resultados mais comuns é a constatação de que uma gestão escolar eficaz na promoção da formação continuada dos educadores está correlacionada com uma melhoria significativa na qualidade do ensino. Isso pode ser refletido em melhores resultados dos alunos, maior engajamento dos estudantes e aumento da satisfação dos pais.

2. Aumento do Envolvimento dos Professores: A pesquisa pode mostrar que a gestão escolar que prioriza a formação continuada tende a aumentar o envolvimento dos professores em atividades de desenvolvimento profissional. Isso pode se traduzir em taxas mais altas de participação em cursos, workshops e outras iniciativas de aprendizado.

3. Desenvolvimento de uma Cultura de Aprendizado: Um resultado importante pode ser a criação de uma cultura de aprendizado dentro da escola, onde os educadores valorizam o aprendizado contínuo e compartilham conhecimento uns com os outros. Isso pode fortalecer a colaboração e a troca de experiências entre os membros da equipe escolar.

4. Aprimoramento de Práticas Pedagógicas: A pesquisa pode identificar melhorias específicas nas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



práticas pedagógicas dos professores como resultado da formação continuada. Isso pode incluir o uso mais eficaz de novas metodologias de ensino, tecnologias educacionais ou estratégias de gestão de sala de aula.

5. Satisfação dos Educadores: Pode-se descobrir que os educadores que participam ativamente de programas de formação continuada tendem a estar mais satisfeitos com seu trabalho, sentem-se mais confiantes em suas habilidades e estão mais motivados para o ensino.

6. Necessidade de Adaptação e Inovação: Pode-se concluir que a gestão escolar precisa estar constantemente adaptando e inovando suas estratégias de formação continuada para atender às necessidades cambiantes dos educadores e dos alunos.

7. Impacto na permanência dos Professores na escola: Uma descoberta interessante pode ser a influência da formação continuada na retenção de professores na escola. Professores que se sentem apoiados em seu desenvolvimento profissional podem estar mais inclinados a permanecer na instituição.

No entanto, a pesquisa pode apontar para os desafios a serem enfrentados, como a falta de recursos financeiros, o tempo restrito dos professores e a resistência à mudança. Esses obstáculos evidenciam a necessidade de políticas educacionais e estratégias de gestão que superem tais dificuldades, garantindo condições favoráveis para a formação dos professores em tecnologias digitais.

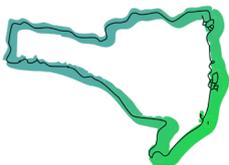
Nesse contexto, a legislação educacional brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destaca a importância da formação docente nesse campo, fortalecendo a importância de uma abordagem que vá ao encontro das demandas contemporâneas. Assim, investir na formação continuada em tecnologias digitais, com atenção à gestão escolar, é fundamental para promover práticas pedagógicas atualizadas e alinhadas às necessidades da sociedade digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta dissertação, serão exploradas as várias abordagens teóricas que sustentam a importância do papel da gestão escolar na formação continuada dos educadores nas unidades escolares buscando as evidências que mostram que formação continuada não é apenas uma questão de atualização de conhecimentos, mas uma estratégia fundamental para promover o crescimento profissional dos professores, melhorar a qualidade do ensino e, por consequência, o sucesso dos alunos.

No Estado do Conhecimento da dissertação constata-se a importância do uso das tecnologias digitais como ferramentas que promovem aprendizagens, apontando a necessidade de investimento em manutenções preventivas e corretivas em equipamentos tecnológicos. A necessidade de formação continuadas que abordem a temática e colaborem de forma ativa com as novas tecnologias para potencializar as aprendizagens das linguagens digitais. E a figura do gestor que provê a unidade de equipamentos e formações tanto para resolver situações atípicas (PANDEMIA) ou para fomentar as aprendizagens dos alunos é fundamental nesse contexto.

O arcabouço teórico das temáticas discutidas enfatiza a necessidade de uma gestão escolar proativa na



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



criação de ambientes de aprendizado que valorizem a reflexão, a colaboração e a inovação. A formação continuada não se limita a cursos e treinamentos, mas envolve uma postura reflexiva e autônoma de buscar conhecimentos, aprender com a experiência e colaborar com outros educadores. Na escola freiriana a formação continuada dos educadores é um processo de humanização, que busca a superação de práticas opressivas e a promoção da emancipação dos educandos.

Nesse sentido, a gestão escolar tem a responsabilidade de ser um agente de transformação, capacitando os professores a enfrentar os desafios da educação em constante evolução. Ela deve ser a guardiã da formação continuada, orientando a construção de trajetórias profissionais significativas para os educadores e, assim, impactando diretamente na qualidade da educação oferecida às futuras gerações.

Portanto, reforça-se a ideia de que a formação continuada, quando devidamente apoiada pela gestão escolar, não é apenas uma opção, mas uma necessidade imperativa para o aprimoramento do sistema educacional e para a preparação dos alunos para os desafios do século XXI. É um investimento no futuro que começa no presente, na sala de aula e na gestão escolar comprometida com a aprendizagem constante.

Em conclusão, a formação continuada em tecnologias digitais é essencial para que os professores possam se atualizar e desenvolver competências necessárias para o uso efetivo dessas ferramentas no contexto educacional. Nesse processo, a gestão escolar desempenha um papel fundamental ao criar um ambiente favorável, disponibilizando recursos e oferecendo suporte aos docentes, saber como o processo acontece em uma rede municipal de educação pode levar a uma reflexão sobre a importância da temática.

A legislação educacional brasileira reforça a importância dessa formação, destacando a necessidade de uma abordagem que integre aspectos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo. No entanto, para que a formação continuada seja efetiva, é necessário superar desafios como a falta de recursos e o tempo restrito dos professores.

Investir na formação continuada em tecnologias digitais, com a devida atenção à gestão escolar, é fundamental para promover práticas pedagógicas atualizadas e contextualizadas, contribuindo para uma educação mais conectada com as demandas da sociedade digital.

Referências

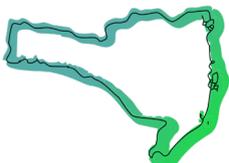
BOGDAN, R., & Biklen, S. K. (1994). **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos** (3ª ed.) Porto Editora.

BRASIL. Lei Federal N. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Curricular Comum: BNCC.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília - DF, 2019. BRASIL.

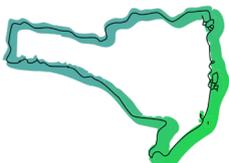
BRASÍLIA: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. São Paulo: Editora Penso, 2015.

RONDONIA. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular de Rondônia. Governo do Estado de Rondônia, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. (14. ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Decolonialidade no campo da formação docente: contribuições de António Nóvoa

Nilton Bruno Tomelin¹

niltonbt@sed.sc.gov.br

Universidade Regional de Blumenau

Rita Buzzi Rausch²

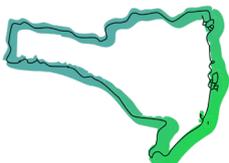
ritabuzzirausch@gmail.com

Universidade da Região de Joinville e Universidade Regional de Blumenau

RESUMO. Considerando o objetivo de identificar possíveis contribuições de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente, realizou-se uma pesquisa teórica. Para isso foram considerados autores decoloniais como Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), Dussel (1993) Mignolo (2010), Quijano (2000) e Wlsh (2012) e analisadas as obras de Nóvoa (2023, 2022, 2019, 2017, 2009, 2002, 1995). Os dados foram analisados a partir do paradigma indiciário. Foi possível perceber que a teoria decolonial sinaliza para um imprescindível movimento de ruptura e transformação em relação ao modelo de sociedade imposto pelo regime colonial, essencialmente homogeneizador, subalternizante e silenciador. Nóvoa reconhece a necessidade de uma metamorfose no modelo de escola apontando para alguns aspectos: i) formação docente voltada para o interior da escola e ao desenvolvimento profissional do professor; ii) Horizontalidade não linear, rompendo com a hierarquia e exclusão, que unifica as relações professor-aluno-comunidade; iii) Compreensão de múltiplas formas de aprender e ensinar; iv) Mudança nos modos de produção de conhecimento científico. A proximidade entre a decolonialidade e o pensamento de Nóvoa se manifesta no impacto destes aspectos para o debate de temas emergentes e suas implicações para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria decolonial. António Nóvoa. Formação docente.

ABSTRACT. With the aim of identifying potential contributions by António Nóvoa to decoloniality in the field of teacher training a theoretical investigation was conducted. For this purpose, decolonial authors such as Castro-Gomez and Grosfoguel (2007), Dussel (1993), Mignolo (2010), Quijano (2000), and Walsh (2012) were considered, alongside Nóvoa's works (2023, 2022, 2019, 2017, 2009, 2002, 1995), which were analyzed using an evidence-based approach. The data were analyzed from the evidence paradigm. The findings revealed that decolonial theory indicates a crucial movement of rupture and transformation concerning the societal model imposed by the colonial regime, which is fundamentally homogenizing, subjugating, and silencing. Nóvoa recognizes the necessity for a metamorphosis in the school model, pointing to several aspects: i) Teacher training centered on internal school dynamics and professional growth of educators. ii) Non-linear horizontality that challenges hierarchies and exclusions, fostering interconnected teacher-student-community relationships. iii) Recognition of diverse modes of learning and teaching. iv) Transformation of scientific knowledge production methods. The proximity between decoloniality and Nóvoa's thought is evident in the impact of these aspects on the discourse of emerging themes and their implications for the future.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



KEY WORDS: Decolonial theory; António Nóvoa; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A teoria decolonial, resultante da mobilização de movimentos sociais e do trabalho de inúmeros intelectuais da América Latina e Caribe e da África ao longo da segunda metade do século XX, surge fora da escola e, portanto, sem relação direta com o campo de formação de professores. Porém, as mesmas percepções de uma necessária ruptura com um modelo padrão de sociedade, que inclui um padrão de escola e de docência, foi percebido por intelectuais, pesquisadores e professores, embora não citem ou utilizem os conceitos da teoria decolonial.

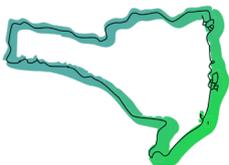
António Nóvoa, ao denunciar a degeneração do atual modelo de escola e de docência e ao propor uma verdadeira metamorfose de ambas, apresenta uma aproximação com a teoria decolonial. Esta aproximação se dá ao largo de três décadas de produções escritas, pesquisas e estudos, notadamente no campo da formação de professores, além de contribuições na elaboração do relatório *Reimaginar nossos futuros juntos — Um novo contrato social para a educação*, da Unesco (2022). Neste relatório, atua como o principal relator, e sugere uma pedagogia da solidariedade, comprometida em reconhecer e reverter exclusões e todas as formas de apagamento cultural provocados pelo colonialismo e regimes autoritários.

Diante disto cabe a pergunta: quais as aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente? O objetivo geral da pesquisa é identificar possíveis aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente. A discussão em torno da teoria decolonial, nesta pesquisa, tem como suporte Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), Dussel (1993), Mignolo (2010), Quijano (2000) e Wlash (2012). Para tratar das perspectivas emergentes no campo da formação docente nos valores de Nóvoa (2023, 2022, 2019, 2017, 2009, 2002, 1995). O texto inicia com uma breve explanação acerca dos materiais e métodos utilizados na pesquisa. Em seguida parte para a discussão dos resultados encerra com uma breve conclusão.

MATERIAIS E MÉTODOS

Inicialmente realizamos uma pesquisa teórica em obras de diferentes autores para caracterizar a teoria decolonial. Em seguida, procuramos, nas obras de António Nóvoa, autor referência em muitas pesquisas e produções no campo da formação docente, manifestações e reflexões que permitam aproximar suas ideias acerca da formação docente com vistas à uma docência outra e a teoria decolonial. Utilizamos a pesquisa teórica pois, segundo Demo (1985), permite o domínio dos clássicos, da biografia fundamental e fomenta o viés crítico do que foi pesquisado, o que é fundamental aos propósitos desta pesquisa.

Concluída a pesquisa teórica, diante do fato de Nóvoa não se declarar explicitamente em seus escritos como um autor decolonial, utilizamos o paradigma indiciário. Esta escolha se deve ao fato de que, na concepção de Ginzburg (1989), o paradigma indiciário não pauta a análise no que é dito explicitamente, mas no que pode ser deduzido a partir de pistas e indícios não tão aparentes. Com isso, a partir de reflexões deste autor acerca de profundas mudanças necessárias à formação docente, procuramos identificar possíveis contribuições à decolonização da formação de professores.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS

Para compreender as aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente é preciso explicitar contra o quê e a favor de que se pretende educar. Pode-se optar por uma educação opressiva, subalternizante e silenciadora ou por uma problematizadora, libertadora e sensível a pluralidade cultural do contexto em que é praticada. Essa escolha é decisiva para a definição do tipo de docência que se quer e qual formação se faz necessária. Uma análise histórica mais criteriosa permite identificar as escolhas feitas e compreender as suas consequências para o presente e as repercussões ao futuro, caso não se estabeleça uma verdadeira ruptura, capaz de desencadear uma verdadeira metamorfose na educação e na docência.

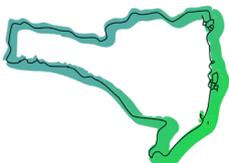
Esta análise histórica, sustenta-se em discussões como a proposta por Quijano (2000) que afirma que um dos sustentáculos da modernidade, de caráter eurocêntrico, e comprometida com o regime capitalista, é a colonialidade. Esta se constitui numa imposição de uma classificação racial/étnica impondo padrões, exclusões e privilégios. A colonialidade como face perversa da modernidade, tem suas origens no nascimento da América, como conquista europeia.

Por isso, Dussel (1993) disserta que o ano de 1492 é o marco inicial da modernidade, apesar de reconhecer que ela foi gestada na Europa ao longo de toda a Idade Média. Mas é enfático em afirmar que a modernidade só nasce com a chegada do europeu à América e ao Caribe. Neste momento, o europeu se confronta com o “outro” (no sentido filosófico), e aciona seu ego colonizador e conquistador, para dominar, controlar e violentar. Por muito tempo este outro foi reduzido e silenciado, e até convencido de sua inferioridade (e de sua culpa por isso), de tal forma que se normalizou a condição de subalternidade de grupos considerados minoritários. Apesar de incutir a ideia de inferioridade, o invasor europeu sentiu-se determinado a encobrir o outro (colonizado) negando sua cultura, suas crenças e suas formas diversas de ser e existir.

A colonialidade surge como uma continuidade das ideias do colonialismo, oficialmente superado a partir da independência política das ex-colônias europeias na América Latina e Caribe. Portanto, a decolonialidade se opõe a toda a forma de hierarquização e classificação de seres humanos, culturas e saberes. Sendo assim, pode-se depreender que a decolonialidade não apenas reconhece, como exalta a diversidade e estabelece relações de horizontalidade para que não haja privilegiados e subalternizados.

Por isso, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) afirmam que a decolonialidade é um movimento de resistência à lógica do binômio Modernidade/Colonialidade. Considerando esta definição, é possível deduzir que a modernidade se sustenta na ideia de que terá legitimidade e credibilidade, apenas o que for considerado coerente com as ideias coloniais, adaptadas à realidade de autonomia política das ex-colônias. Por outro lado, os autores destacam que a ideia não é estabelecer uma matriz de pensamento ameríndio pré-colombiano ignorando quaisquer outras. Por essa percepção, é possível depreender que a ideia de decolonialidade representa a compreensão de que não se trata da troca de um modelo por outro, mas de romper com a própria ideia de modelo. Para ele, a decolonialidade se sustenta na dualidade, jamais no dualismo. Trata-se da proposição do “e” e não do “ou”,

Nesse sentido, Mignolo (2010), por sua vez, destaca que é preciso que a forma de pensar se desloque de uma matriz eurocêntrica e se abra a pensamentos outros. Estes pensamentos outros são possibilidades encobertas pela colonialidade, dominada por uma racionalidade eurocentrada. O autor chama a atenção para um imprescindível giro epistêmico, que é uma consequência da colonialidade como um vetor de força contrária. A decolonização só faz sentido na medida em que a colonialidade é compreendida e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



vista como uma marca a ser superada. Entenda-se a superação não como um processo decorrente da invenção de uma nova fase do processo colonial, mas como uma ruptura definitiva a esta lógica de dominação e espoliação. Não se trata, portanto, de constituir outros pensamentos, adaptados ou ampliados, mas de pensamentos outros, comprometidos com uma nova lógica distinta da que se dispõe, provenientes de uma epistemologia outra.

Nesse sentido, Walsh (2012) considera que a decolonialidade tem como propósito o respeito e a valorização do pensamento fronteiriço, diverso, com o intuito de romper e superar o pensamento eurocêntrico, padrão. Por isso a autora afirma que a decolonialidade não é uma aposta teórica, mas um conjunto de proposições de como lutar em oposição a este pensamento e a favor de um pensamento outro, libertador e revolucionário, numa perspectiva propositiva e mobilizadora, jamais impositiva. Disso se presume que há muitos “comos” a se pensar na área da educação, especialmente no campo da formação de professores. Diante de um complexo projeto de colonização que se prolonga por mais de cinco séculos, são inevitáveis indagações de como lutar; como questionar; como fissurar o sistema; como semear re-existências; como esperar.

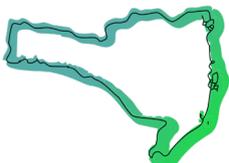
Como a decolonialidade não surge no meio educacional, é preciso refletir sobre estes “comos” a partir de quem, por outros caminhos, também se interroga sobre eles. Considerando a complexidade que envolve o meio educacional, certamente diferentes autores se debruçam sobre campos específicos como é o caso da formação de professores. Neste, muitos autores têm contribuições valiosas e certamente António Nóvoa é um dos que concentra, no nosso entender, algumas das mais significativas.

Nesse sentido, Nóvoa (2022) exalta a importância de debater publicamente, com rigor e responsabilidade, o que nos faz perceber a possível desintegração do atual modelo de escola e sua metamorfose. Ao sinalizar para estes dois processos, desintegração e metamorfose, o autor está propondo rupturas. Essa, sem dúvida, é uma característica que o aproxima da teoria decolonial, por reconhecer que não há como pensar em manter, mesmo que parcialmente, uma lógica que não corresponde às demandas que emergem contemporaneamente.

Considerando o modelo atual de escola, um espaço pensado segundo uma lógica homogeneizadora e eurocêntrica, a sua desintegração é uma consequência de movimentos dos subalternizados, que não se veem nela de forma integral ou mesmo parcial. Nóvoa (2023), ao falar sobre o novo contrato social da educação, destaca a necessidade eminente de repensar a docência e a escola para que ela não ponha em risco o futuro. Ao assumir esta preocupação, percebe-se uma compreensão de que o modelo de escola atual não afasta este risco e de certa forma, reconhece o quanto tem sido responsável pela uniformização de futuros, impondo caminhos e destinos a quem é, por direito, sujeito de sua própria história.

Os riscos a que o futuro está exposto são também abordados pela decolonialidade, visto que apresenta preocupações evidentes em propor rupturas a fim de que o já vivido e experimentado não seja replicado ou apenas adaptado. Assim, é perceptível que o futuro, tanto para Nóvoa quanto para os decoloniais, é essencialmente fruto de um processo de reimaginação, recriação e transformação a partir do passado, sem ignorá-lo ou superestimá-lo, corrigindo e reparando injustiças e garantido a todos o direito de ser e existir tal qual são e existem.

Por isso, ao propor uma verdadeira metamorfose, além de superação do modelo, Nóvoa (2023) aponta para uma transformação radical, de características não apenas inclusivas, mas de um espaço de exercício da liberdade. Liberdade constituída a partir de relações interculturais orientadas pelo princípio da



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



horizontalidade, em que cada saber seja respeitado, acolhido e reconhecido como parte significativa do processo histórico que constitui(u) a humanidade.

Esse é um como fazer que necessita de docentes, cuja formação reverencie práticas que conduzam os alunos à aprendizagem. Por isso, Nóvoa (2009) destaca que a aprendizagem é condição essencial para a cidadania. Porém sublinha que a aprendizagem deve atingir a todos, respeitando elementos da cultura local e dos saberes já percebidos pelos estudantes. Alerta ainda que o uso de determinados chavões como emancipação, libertação e cidadania não garantem sua materialização sem que práticas de efetiva aprendizagem sejam assumidas pelos professores.

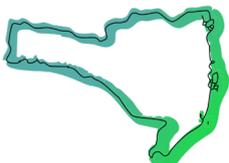
Considerando a docência, Nóvoa (2002, 2017) afirma que a metamorfose se torna cada vez mais urgente devido a um latente processo de desprofissionalização dos docentes. Para ele, é fundamental se pensar em um desenvolvimento profissional que rompa o determinismo imposto pela regulação da profissão, especialmente no que diz respeito à linearidade entre o conhecimento científico, presente nos currículos, e as práticas escolares. A figura do professor, neste contexto, surge como um executor de tarefas, nem sempre definidas com a sua participação, sem poder de decisão e liberdade reflexiva.

Portanto, além de sujeito colonizado e colonizável, o professor, mesmo que involuntariamente, age como colonizador. Por esta razão, Nóvoa (2002, 2019) sugere que os docentes trabalhem em equipe e reflexivamente, estabelecendo uma docência outra, diferente daquela definida a partir de currículos, práticas avaliativas e estratégias de ensino pensadas por especialistas, com forte inclinação à lógica colonial. A formação docente, mais do que oferecer saberes e práticas, há de ser um espaço privilegiado de diálogos, convivências e de partilha de saberes únicos construídos pela prática docente. Se a formação com perspectiva colonizadora se dá pela imposição da verticalidade hierárquica de saberes e culturas, práticas libertadoras se valem da horizontalidade do diálogo para a proposição de relações respeitadas entre os diferentes saberes e culturas.

Estas práticas libertadoras carregam consigo a responsabilidade de, no presente, estabelecer uma ruptura entre passado e futuro, não apenas no aspecto temporal, mas na forma das relações estabelecidas entre os sujeitos e conhecimento. Neste sentido, Nóvoa (2022, p. 47) destaca que “[...] a educação funda-se sempre em dois gestos: adquirir uma herança e projetar um futuro”. Embora não esteja explícito, é possível compreender que entre a herança e a projeção há um momento em que a relação entre o que é herdado e o que se pretende projetar define um movimento de mudança. Afinal, se não houvesse uma preocupação neste sentido, bastaria ocupar-se da herança e tudo seria, no campo da educação, transmissibilidade.

A ruptura, preconizada pelo pensamento decolonial, é o que desencadeia a metamorfose proposta por Nóvoa. Esta conduz da colonização à libertação no contexto escolar, e este processo não será possível sem que esta mudança ocorra também na docência, o que demanda uma forte mobilização dos próprios professores. Neste sentido, Nóvoa (1995, 2002, 2009) afirma que a metamorfose da docência deve torná-la colaborativa; os docentes devem se reconhecer como agentes culturais, além de atuarem como autores de seu desenvolvimento profissional.

Para tanto, a escola deve ser reconhecida como espaço público, de convivência das diferenças, na qual as decisões são tomadas a partir de seu próprio contexto. Portanto, o processo de metamorfose não será uma concessão, mas uma conquista diária e na medida em que avança, evidencia sua irreversibilidade e exige um forte comprometimento dos docentes para que aconteça e alcance o resultado esperado que é uma escola outra, assim como uma lagarta origina um ser outro: a borboleta.



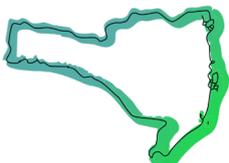
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Tomelin, Santos e Rausch (2022) destacam essencialmente quatro aspectos que aproximam o pensamento de António Nóvoa à decolonialidade. O quadro 01 sinaliza estes aspectos e os relacionam à formação docente:

Quadro 01: aspectos indiciários de decolonialidade na obra de António Nóvoa e suas implicações à formação docente

Aspecto	Definição	Implicações à formação docente
Formação docente voltada para o interior da escola e ao desenvolvimento profissional do professor.	Considera o sujeito-professor elemento fundamental na definição de sua própria docência, como autor de saberes de sua profissão.	A formação docente não pode se limitar a “ofertas” de fora para dentro, pensadas a partir de uma lógica homogeneizadora e disseminadora de uma forma única de fazer docência. Se dá por um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor o papel de participante/autor de sua própria formação.
Horizontalidade não linear, rompendo com a hierarquia e exclusão, que unifica as relações professor-aluno-comunidade.	Vislumbra a multiplicidade de espaços educadores, não restringido e legitimando os espaços escolares como únicos e autênticos espaços formativos. Apesar de horizontal não estabelece linearidade pois propõe que cada espaço ou sujeito contribua com o que sabe e assimile o que precisa, não havendo padrões comparativos entre os diferentes participantes.	Demanda um novo contrato social para a educação, o que redefine a importância da docência neste processo. Revela assim a necessidade de romper com o modelo hierárquico e excludente que há anos constituiu povoa os espaços formativos. É fundamental que se reconheça a escola como parte dessa cidade e não um cenário a parte, assumindo dessa forma, o compromisso com uma formação mais comprometida com a integralidade.
Compreensão de múltiplas formas de aprender e ensinar.	A sala de aula passa a constituir um espaço para a aprendizagem colaborativa, em que diferentes saberes dialogam e interagem, pautando este processo pelas diferenças e singularidades de cada uma. A sala de aula é concebida então como espaço para o pensar, construindo saberes a partir do que foi historicamente apagado ou ignorado.	A formação docente passa a assumir um caráter problematizador da realidade, com vistas a pensar o futuro e a pluralidade de formas que possam materializá-lo. O docente em formação não será um ouvinte, mas um agente ativo, comprometido politicamente com sua formação e com o desenvolvimento de sua profissão.
Mudança nos modos de produção de conhecimento científico	O professor não pode ser reduzido a consumidor e transmissor de conhecimentos prontos, mas, como sujeito histórico e cultural, fonte de	Caberá a formação docente, garantir que o docente não seja um depósito de teorias e práticas ou de conceitos que revelam pouca



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



	saber e conhecimentos sistematizados e dialeticamente reconstituídos ao longo do exercício de sua profissão, a partir de vivências e experiências únicas.	e aderência a sua realidade. A produção de saberes exige que a formação também seja um movimento de investigação da realidade para que seja possível intervir, razão pela qual poderá fazer uma grande aposta na figura do professor-reflexivo e professor-pesquisador.
--	---	---

Fonte: Adaptado de Tomelin, Santos e Rausch (2022).

A materialização destes aspectos que identificam e aproximam o pensamento de Nóvoa à decolonialidade, não se dá de forma espontânea ou pela simples manifestação da vontade dos docentes. Neste sentido, a UNESCO (2022) aponta para ações e compromissos diversos e irrenunciáveis que poderão viabilizá-la. São esforços coletivos, que pela via da cooperação, tornam-se compromissos de todos com todos, sempre considerando que no que diz respeito a intervenção em favor de um futuro viável para todos, alguns podem mais que os outros.

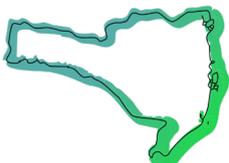
Neste sentido, a adoção de pedagogias críticas que promovem, por meio da cooperação e da solidariedade, práticas formativas definidas a partir de reflexões acerca do ‘porquê’ aprende-se, é uma decisão fundamental a ser tomada. Para Freire (2000), a pedagogia crítica tem como um dos seus princípios estreitar relações entre os sujeitos envolvidos na prática formativa para que a aprendizagem (e a formação) sejam significativas e relevantes, impactando e intervindo na realidade. Para ele, é fundamental que estes sujeitos se assumam como diversos e reconheçam as múltiplas dimensões que os constituem: social, histórica, política, reflexiva, comunicativa, transformadora, criadora e utópica.

Nóvoa (2023) destaca a importância de se transformar a escola, para se tornar um espaço dedicado ao trabalho (ler, pesquisar...), o que lhe confere o compromisso de mobilizar todas as dimensões humanas possíveis afim de que cada sujeito tome para si, a responsabilidade de conduzir seus passos e sua caminhada. Disto é possível perceber que o autor aponta para uma conduta inversa a da colonialidade que mira para uma escola (e uma docência) dedicada à transmissão do saber e da cultura hegemônica em favor dos quais todos devem se adaptar.

A colonialidade torna-se ainda mais perceptível quando se considera o fato de que a educação tem sido impactada e até fragilizada por tendências que tendem a causar a falsa impressão de que gestam a grande solução, externa, para as demandas internas da escola e da docência. Um exemplo disso é a tecnologia, vista, especialmente em decorrência do que houve no período da pandemia de COVID-19, como a grande panaceia do momento.

Antes mesmo deste triste episódio da história humana, Nóvoa (2019) afirmava que não se pode ignorar o impacto da chamada revolução digital, sobre a educação e sobre a docência, o que é ratificado pela UNESCO (2022). Para estas tecnologias digitais, imprescindíveis à construção dos futuros, não podem ser reduzidos a instrumentos para a realização de tarefas, mas carecem de abordagem nas discussões nos espaços formativos de professores e nos cenários de desenvolvimento profissional docente. Com isso é possível compreender suas relações com os que colonizam o poder, o ser, o saber e o existir.

Desta colonização e da adoção de determinadas tendências, observa-se um histórico afastamento da escola e a da docência (e de sua formação) em relação a pluralidade de culturas, centralizando seus



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



esforços em torno de uma cultura hegemônica. A UNESCO (2022) sinaliza para uma preocupação sempre mais acentuada em relação a qualquer visão monocultural e propõe a valorização das mais diversas formas de conhecer, ser e sentir, além de diferentes epistemologias e formas outras de viver e existir.

Da mesma forma, o colonialismo, e mais recentemente a colonialidade, se sustentam pelo princípio da cultura (e pensamento) único, determinado pelo colonizador sobre o colonizado. Em nome disso, nações e povos, com suas culturas e costumes, foram dizimados ou submetidos a esta única forma de ser e existir, legitimada por aqueles que a dominam. Daí a importância da decolonização da pedagogia, geralmente fundada em teorias e princípios nascidos no Norte global, por meio de relações horizontais em que saberes e epistemologias diversas dialoguem e se interseccionem.

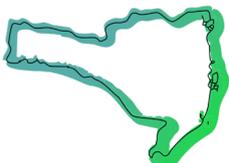
A perspectiva da horizontalidade não implica numa percepção de unicidade, mas de profundo respeito pelas singularidades que devem (e podem) se manifestar de variadas formas, sem que lhe seja imposta qualquer forma de hierarquização que define saberes mais e menos importantes, como enfatiza Freire (1982). Saberes e aprendizagens tornam-se efetivamente importantes na medida em que é possível perceber sua relevância e capacidade de intervir na realidade vivida pelo aluno, sem tirar-lhe a identidade ou apagar as singularidades que o constituem.

O respeito a esta identidade, também é uma premissa da formação docente numa perspectiva decolonial. É fundamental que o docente, em sua formação, tenha respeitada e estimulada a sua capacidade de ler e testemunhar o mundo para então transformá-lo e renová-lo, a partir de sua forma singular de compreendê-lo. Estar no mundo, na condição de docente, implica num compromisso e num direito de agir de forma a intervir nos diferentes processos que historicamente consolidaram práticas e condutas excludentes e subalternizantes. Nóvoa (2023) lembra que não basta o discurso da inclusão. São necessárias práticas e ações efetivas que a consolidem e viabilizem a sua realização

Inclusão não compreendida como a inserção de sujeitos com alguma deficiência no espaço escolar, mas de culturas e línguas que revelam a multiplicidade de sujeitos, diversos por suas histórias e heranças culturais. É por meio delas que os sujeitos explicitam de forma original e única, os seus saberes. Línguas e culturas explicitam e caracterizam de forma muito peculiar, a identidade de cada povo. Por meio delas é possível compreender singularidades e movimentos históricos e seus efeitos sobre sua preservação ou descaracterização.

A educação e a docência têm um papel na mobilização dos estudantes para que reflitam criticamente sobre sua história e tomem consciência de suas responsabilidades, compromissos e direitos. Mais do que pensar em uma realidade local, nessa perspectiva é fundamental a reflexão acerca de uma realidade global e pluriversal em que cada sujeito é responsável por contribuir na preservação daquilo que é de todos. A crise climática e a instabilidade geopolítica, segundo a UNESCO (2022), implicam na geração de legiões de migrantes que ao se deslocar, são submetidos a condições adversas, tendo de se sujeitar aos interesses, culturas e saberes de seus novos lares. A criticidade, neste sentido, implica na valorização da diversidade cultural, no acolhimento dos diferentes e especialmente no cuidado com a terra, a grande Casa Comum.

Para o cuidado com a Casa Comum e de tantas demandas pertencentes à coletividade, não se pode prescindir do papel fundamental da educação, e da docência, no sentido de propor vivências igualmente coletivas. Nóvoa (2009) destaca que na formação dos docentes é fundamental a perspectiva da colegialidade e da coletividade, devolvendo a formação docente aos professores. Para ele é preciso



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



inverter a lógica de uma formação dominada por experiências externas à profissão, por vivências experimentadas pelos próprios docentes. Neste sentido, é possível depreender outra proximidade entre as ideias de Nóvoa e a decolonialidade, visto que esta também prima por um movimento a partir de dentro.

Quando o movimento é de fora para dentro, é muito comum se perceber a supressão de singularidades e uma dissolução da relação entre o que se aprende e as demandas do contexto. Uma formação docente que respeita a história, a cultura e experiência dos docentes, é fundamental para uma educação em uma perspectiva outra em que ninguém detém o direito de impor sua forma de ser e existir sobre os outros. Não se pode admitir imposições ou determinações, mas relações entre diferentes saberes, culturas e existências por meio de condicionantes como cooperação, colaboração, solidariedade e tolerância. Imposições e determinações se materializam por meio de violência e violações. Relações definidas por condicionantes geram acolhimento e partilha, inclusive no campo da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o desafio de identificar possíveis aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente, pode-se dizer que o autor:

- aponta a necessidade emitente de uma verdadeira metamorfose no modelo de escola e de docência, como forma de atuar na construção de uma sociedade outra, assim como a decolonialidade propõe uma grande transformação do sistema que determina a forma de ser e existir de todos, por meio de rupturas no próprio sistema;
- sugere que o docente seja autor de seu desenvolvimento profissional, por meio da constituição de grupos colaborativos em que saberes, culturas e vivências não sejam submetidas a uma hierarquização, mas relacionem-se de forma horizontal, tendo suas singularidades respeitadas e reconhecidas;
- sinaliza para a importância da reflexividade, a partir do próprio contexto do docente, como princípio essencial à definição de uma escola outra, não forjada exclusivamente por agentes externos o que, em uma perspectiva decolonial, corresponde ao desejo de que os saberes, epistemologias e culturas do sul global, sejam tão legitimadas como as de qualquer outra parte.

Estas e outras contribuições permitem perceber que Nóvoa, a exemplo dos autores da Teoria Decolonial, sinaliza para a necessidade de garantir que todo o ser humano, no que se inclui o docente, tem o direito de pensar e refletir sobre si e seu compromisso com o futuro. A subalternização e o silenciamento das múltiplas e diversas formas de pensar poderão fazer sucumbir não apenas o atual modelo de escola e de docência, mas a elas próprias.

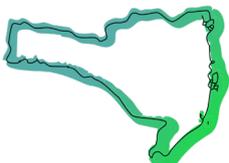
AGRADECIMENTOS:

Agradecemos ao Programa de Bolsas Universitária de Santa Catarina (UNIEDU) pela concessão de bolsa de Pós-Graduação em nível de doutorado.

Referências

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Eds). **El Giro decolonial**. Reflexiones para una xteriorida epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre. 2007

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade**. Tradução: Jaime Calsen. Petrópolis (RJ): Vozes. 1993.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d'água. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del signo, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. 1ªEd. São Paulo: Diálogos embalados, 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2021.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

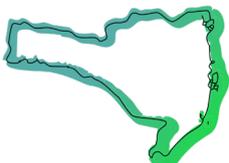
NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social". **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2. 2000, p. 342-386.

TOMELIN, Nilton Bruno; SANTOS, Aline Coêlho dos; RAUSCH, Rita Buzzi. Interfaces entre o pensamento de António Nóvoa e a Teoria Decolonial na Formação de Professores. *In*: **Eduser**. 2022. <https://doi.org/10.34620/eduser.v1i1.208> Acesso: 23.jul.2023.

UNESCO, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y decolonialidad**. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala. 2012.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O lugar da autonomia dos estudantes na formação continuada de professores: uma busca pelas bases de dados na construção do estado do conhecimento

Simone Tatiana Menoncin¹

E-mail: simonemenoncin@unochapeco.edu.br

Aluno(a) do curso de Mestrado em Educação da UNOCHAPECÓ

Carla Rosane Paz Arruda Teo²

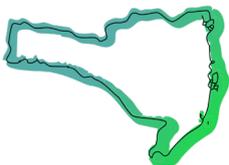
E-mail: carlateo@unochapeco.edu.br

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ – Orientadora

RESUMO. A partir da vivência e da convivência no ambiente escolar, percebe-se que um tema cada vez mais presente nas formações de professores tem sido a autonomia dos estudantes, porém, basicamente, com foco no Novo Ensino Médio (NEM), ficando os anos finais do Ensino Fundamental um tanto aquém nas discussões. Nosso objetivo vem no sentido de compreender como os docentes percebem a contribuição dos processos de formação continuada para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes do Ensino Fundamental/ anos finais da rede pública estadual no município de Chapecó, Santa Catarina. Nessa perspectiva, buscamos compreender o que já foi estudado sobre a nossa temática. Com o objetivo de revelarmos um panorama sobre o interesse dos pesquisadores, escolhas teórico-metodológicas das pesquisas, resultados e os aspectos que ainda não foram estudados, as lacunas e necessidades de pesquisa, iniciamos, as buscas pelas teses, dissertações e artigos nas principais bases de dados dentro de um recorte temporal que compreende os anos de 2018 a 2022. A partir desse levantamento e, uma vez que as buscas não representaram expressividade de produções sobre a autonomia no ensino fundamental/anos finais, definimos o principal recorte da pesquisa “reflexões sobre o lugar da autonomia dos estudantes na formação continuada dos professores do ensino fundamental/anos finais” o que demonstrou uma lacuna na produção de conhecimentos para esse tema dentro do nível de ensino de interesse.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Autonomia dos estudantes. Metodologias.

ABSTRACT. From the experience and coexistence in the school environment, it is perceived that a theme increasingly present in teacher training has been the autonomy of students, but basically, focusing on the New High School (NEM), the final years of elementary school falling somewhat short in the discussions. Our objective is to understand how teachers perceive the contribution of continuing education processes to the development of the autonomy of elementary school students / final years of the state public network in the municipality of Chapecó, Santa Catarina. In this perspective, we seek to understand what has already been studied about our theme. In order to reveal an overview of the interest of researchers, theoretical and methodological choices of research, results and aspects that have not yet been studied, the gaps and research needs, we began the searches for theses, dissertations and articles in



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



the main databases within a time frame that comprises the years 2018 to 2022. From this survey and, since the searches did not represent expressiveness of productions on autonomy in elementary school/final years, we defined the main part of the research "reflections on the place of students' autonomy in the continuing education of elementary school teachers/final years", which demonstrated a gap in the production of knowledge for this theme within the level of education of interest.

KEY WORDS: Continuing education. Student autonomy. Methodologies.

INTRODUÇÃO.

Ao buscarmos um tema de pesquisa, algumas questões são determinantes e uma delas é o quanto esse assunto, nos inquieta no âmbito do qual será construído nosso objeto de estudo, e nos mobiliza ao aprofundamento, não com vistas a esgotá-lo, mas a fim de desvelar questões que permanecem como lacunas do conhecimento sobre ele. Paralelamente a isso, é fundamental iniciarmos a aproximação e a construção do objeto de estudo pela elaboração do estado do conhecimento sobre o tema. Sobre isso, escrevem Morosini e Fernandes (2014, p. 127):

[...] para iniciar a pesquisa é preciso definir o objetivo geral para a construção do estado do conhecimento, pois toda a pesquisa irá utilizar este objetivo como fio condutor da busca, exploração, seleção, sistematização, categorização, análise e construção do texto final do Estado do Conhecimento.

Nessa perspectiva, buscamos compreender o que já foi estudado sobre a nossa temática, tendo como foco nosso objetivo de pesquisa. Para tanto, realizamos uma busca nas principais bases de dados de modo a revelar um panorama sobre o tema e a evidenciar lacunas que justifiquem a relevância da nossa pesquisa.

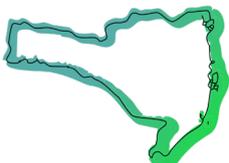
A esse respeito, concordamos com Morosini e Fernandes (2014, p. 159) quando destacam, com base em Vigotski, em uma perspectiva histórico-cultural, a importância de:

[...] compreender a historicidade da temática a ser estudada, bem como a produção existente, considerando que a História demanda ser entendida como contexto espaço-temporal no qual o homem constrói suas experiências e vivências de forma significativa.

A busca realizada foi orientada pela reflexão sobre a formação continuada de professores do ensino fundamental/anos finais com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Buscamos, a partir dessa delimitação, mapear estudos acerca do tema, analisando os conhecimentos apresentados nas produções de quatro bases de dados distintas, de conteúdo confiável e amplamente respaldadas no universo acadêmico.

Segundo Kohls e Morosini (2021, p. 125), “o estado do conhecimento nos ajuda, exatamente, no que a palavra diz, a conhecer o estado corrente de determinado tema, auxiliando na escolha ou delimitação de objetivos e temáticas de estudo emergentes sobre uma área ou campo científico”.

Sobre isso, destacam Morosini e Fernandes (2014, p. 155) que “No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Sendo o estado do conhecimento um aliado na qualificação do projeto em andamento, a pesquisa nas bases de dados sobre o que já se tem pesquisado em relação ao objeto de estudo torna-se de fundamental importância para avaliarmos a relevância da nossa temática. Para tanto, realizamos essa pesquisa sobre o estado do conhecimento como instrumento para a leitura sobre a realidade de como está sendo discutido determinado tema na comunidade acadêmica, é uma ferramenta de contribuição para a nossa investigação.

MATERIAIS E MÉTODOS.

Com o objetivo de revelarmos um panorama sobre o interesse dos pesquisadores, escolhas teórico-metodológicas das pesquisas, resultados e os aspectos que ainda não foram estudados, as lacunas e necessidades de pesquisa. Segundo Morosin e Fernandes (2014, p. 155), “Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia”. Nesse caso em específico, na dissertação.

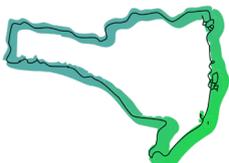
As buscas aconteceram, na Biblioteca Digital Brasileira de banco de Teses e Dissertações publicadas no site do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Científica Eletrônica *Online* (SciELO) e Revista Pedagógica da Unochapecó. As buscas levaram em consideração as publicações dentro de um recorte temporal que compreende os anos de 2018 a 2022. Esse recorte se justifica por considerarmos a dinamicidade da produção científica no contemporâneo, possibilitando, assim, localizarmos as produções mais atuais sobre o tema. Sobre esse processo de elaboração do estado de conhecimento, Santos e Morosini (2021, p. 131) alertam que:

Após a escolha da base de dados para a realização da pesquisa, o passo seguinte é a definição dos descritores ou palavras-chave para realização da busca. Esses descritores devem ser definidos de acordo com a temática da pesquisa e o objetivo do estudo.

Para cada tese, dissertação ou artigo de cada base foi elaborado um quadro de referência, apenas a título de organização, com informações sobre a pesquisa analisada, levamos em consideração, também, o ano da publicação, o título e os autores. Para Morosini e Fernandes (2014, p. 128):

No Estado do Conhecimento a leitura flutuante é entendida como a leitura inicial dos trabalhos encontrados (Etapa 1 – Bibliografia Anotada), a fim de se chegar no Corpus de Análise (Etapa 2 – Bibliografia Sistematizada), ou seja, aos trabalhos a serem selecionados. Quais sejam, aqueles que têm aproximação com o objetivo elencado para realização do estado do conhecimento. Enfim, a leitura flutuante do EC aqui analisado fornece ao pesquisador um panorama do campo em estudo.

A partir do exposto, apresentamos, a seguir, uma síntese narrativa dos estudos selecionados e que compõem o estado do conhecimento em um projeto de dissertação. Analisando os resultados de nossas buscas nas bases de dados, pudemos constatar que a maior incidência de pesquisas está relacionada à formação continuada e um âmbito bem geral, a formação acadêmica, as paradas pedagógicas, a formação continuada nas escolas, sem questões específicas como a nossa delimitação, ou até mesmo com delimitações de determinados componentes curriculares. Se considerássemos esses aspectos, sem filtros específicos, encontramos um total de 630 trabalhos entre artigos, teses e dissertações relacionadas. Destes, a priori, selecionamos 137 trabalhos que, de alguma forma, mesmo que minimamente, se aproximaram do meu objeto, para realização de uma leitura flutuante. Para Nascimento (2016, p. 101), leitura flutuante “[...] constitui-se da organização do corpus para se investigar a abrangência, os



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



significados e as características situacionais sobre as inter-relações com a produção científica [...]” Dos 137 trabalhos selecionados, apenas três artigos (BARBOSA *et al.*, 2022; ARAÚJO, 2015; STANO, 2015), em específico, chamam a atenção para práticas que destacam a atuação dos professores na efetivação da teoria e prática, que conforme define Freire (2019, p. 40): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática”.

Uma vez realizada a leitura flutuante dos títulos e resumos percebemos a necessidade de uma busca avançada na base supracitada, elencando as palavras-chave formação continuada, protagonismo e/ou autonomia, combinadas em duas estratégias de busca: a) “formação continuada” and “protagonismo” e b) “formação continuada” and “autonomia”. A busca aconteceu em todos os idiomas e o critério de inclusão, nesse primeiro momento, foi dado pela relação com o objeto de estudo a partir da leitura dos títulos e resumos das publicações localizadas, selecionando aqueles com maior relevância, contabilizando, respectivamente, pela estratégia a) “formação continuada” and “protagonismo” selecionamos 31 trabalhos entre os 95 localizados e na estratégia b) “formação continuada” and “autonomia” localizamos 2 trabalhos dos quais selecionamos 1 para leitura na íntegra.

A partir dos mesmos critérios, realizamos a busca no Portal de Periódicos CAPES, não tendo sido localizadas quaisquer publicações de interesse para esse processo investigativo. Já na Biblioteca Científica Eletrônica *Online* (SciELO), para as mesmas estratégias de busca, devido ao elevado número de publicações identificadas, ainda aplicamos os filtros das áreas temáticas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguagens, e o de revistas em educação.

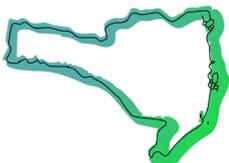
Para finalizarmos nossas buscas, acessamos a Revista Pedagógica da Unochapecó, e com as palavras-chave separadamente, de forma a localizar publicações de interesse para este estudo. Nessa base encontramos 06 artigos com os conjuntos de palavras chaves, porém a especificidade do conteúdo dos artigos não alcançaram o recorte necessário para compor nosso referencial teórico.

Analisando os resumos dos trabalhos selecionados em todas as bases, entre artigos, teses e dissertações que mais se aproximaram do tema proposto foram 50 trabalhos. Estes foram salvos para nossa análise mais aprofundada em quadro à parte, apenas a título de organização, título e link de acesso ou DOI, para posterior análise na totalidade.

Para tanto, seguimos as orientações de Morosini e Fernandes (2014, p. 128), que indicam que “[...] esta etapa consiste na organização dos trabalhos em categorias, ou seja, são definidas as unidades para que possa ser realizada a agregação e escolha das categorias”.

Tal cenário, possibilita a reflexão sobre o desenvolvimento da autonomia dos estudantes a ser trabalhado na formação continuada de professores do ensino fundamental/anos finais. Esses achados compõem o texto final da análise do estado do conhecimento. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p.142),

Para além do levantamento das publicações, objetiva-se a compreensão de um determinado campo de conhecimento, através da bibliografia anotada, sistematizada e categorizada, ou seja, mapeia-se e analisa-se o que as produções de uma determinada ordem, num determinado período e território, produziram de forma científica.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



As questões consideradas na definição dos trabalhos que seriam lidos na íntegra foram em função da abordagem da formação continuada, práticas educativas, metodologias e a relação com a temática de pesquisa.

RESULTADOS.

Tendo em vista a leitura dos trabalhos selecionados, percebemos o que motivou os pesquisadores a buscarem respostas para sua temática, além de todo o caminho metodológico percorrido por cada um deles. Constatamos que os trabalhos selecionados tiveram como desenho metodológico a pesquisa qualitativa, com entrevistas, questionários e grupos focais.

Uma produção em específico destacou-se pela íntima relação com este projeto, na medida em que a autora buscou trabalhar uma formação com os professores que pudesse prepará-los para as transformações dos estudantes e, principalmente, na necessidade de colocá-los em ação na busca pela construção dos seus conhecimentos (STANO, 2015). Segundo Stano (2015, p.288),

Sobre o papel da Pedagogia para a Autonomia na formação continuada de professores, pode-se argumentar que ela pode garantir subsídios à qualidade política de sua ação ao trabalhar no sentido da autorregulação de sua própria prática e do processo de aprendizagem de seus alunos por meio de um exercício de problematização de seu próprio itinerário docente enquanto forma de reconfigurar as suas práticas.

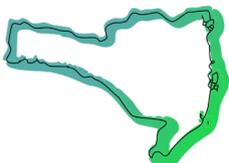
Outro conjunto significativo, que representam a maioria dos trabalhos analisados, se refere às tecnologias e mídias digitais e comunidades digitais, como via importantíssima de suporte para o desenvolvimento da autonomia/protagonismo dos estudantes, são teses, dissertações e artigos que exploram a utilização de aplicativos, tecnologias de mídias digitais, jogos e integração do currículo com as tecnologias, narrativas digitais que possam dialogar com os conteúdos, desde programação digital até a aplicação nas áreas do conhecimento. Como afirmam Scherer e Brito (2020),

[...] o uso de tecnologias digitais tem implicado em diversas mudanças nas formas de viver, estudar e trabalhar, alterando substancialmente o modo como realizamos tarefas e a maneira como pensamos sobre elas. Em decorrência disso, as instituições educacionais tornam-se espaços responsáveis por uma educação com e para essas tecnologias.

Buscamos ainda os artigos referentes à formação continuada, o que totalizaram o maior número, porém cada um com suas especificidades, encontramos aqueles voltados à práxis, ética, os novos olhares no que diz respeito teoria-prática, a inter relações entre responsabilidade, valores e autonomia docente, bem como à função do professor como sujeito ativo, reflexivo e criador. Nesse mesmo aspecto, encontramos as contribuições da pesquisa sobre a formação continuada na aprendizagem de alunos da educação básica. Como exemplo, podemos citar o artigo Barbosa (2021) e de Diniz e Jardimino (2019, sp) que trazem “uma reflexão sobre a relação da universidade com a escola básica e os desdobramentos dela decorrentes, destacando o lugar da pesquisa na formação docente”.

A pesquisa de Barbosa (2021, p.18) vem corroborando a reflexão dos autores e destaca que,

[...] muitos elementos passam despercebidos na oferta de cursos de formação continuada. Criando, assim, uma lacuna na capacitação dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos [...] Assim, numa atitude reflexiva,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



os professores da Educação Básica devem buscar e propor formações continuadas que possam suprir as suas necessidades formativas.

Dos 50 artigos, dissertações e teses selecionadas para leitura na íntegra, 36 trabalham a partir de apontamentos de metodologias aplicadas nas formações com diferentes objetivos, alguns deles para demonstrar o protagonismo dos professores, outros para trabalhar questões sócio emocionais com os docentes, outros 12 artigos trabalhando as metodologias como oficinas, danças e análise de fragilidades na formação de professores através da aplicação e observação. Temos ainda dois desses estudos, que podemos citar como mais relevantes, os trabalhos de Santos (2020), Brown e Chrispino (2021), Silva (2019) e Medeiros *et al.* (2022). Nestes estudos, os autores apontam a formação continuada em relação às metodologias de aprendizagem ativa como forma de desenvolver a autonomia dos estudantes. De acordo com Medeiros *et al.* (2022, p. 02):

Referindo-se à utilização de métodos ativos de aprendizagem, tem-se constatado que o docente exerce um papel fundamental, pois é ele quem faz a mediação do processo e apoia o estudante na construção do conhecimento se pautando, essencialmente, no princípio dialógico. Entretanto, nem sempre esses profissionais, que foram formados pelo método tradicional de ensino, contam com o preparo adequado para assumir esse novo papel.

Ainda segundo Barbosa (2021, p. 26):

[...]consideramos formação docente continuada os processos formativos de aperfeiçoamento e especialização, ou seja, fontes de conhecimento em que se desenvolva o aprimoramento profissional. Uma formação que dê a ideia de evolução e continuidade e que leve à uma mudança por meio de uma formação crítica e reflexiva, portanto permanente na vida do professor.

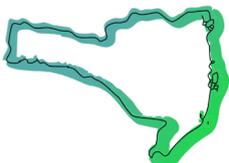
A partir desse levantamento e, uma vez que as buscas não representaram expressividade de produções sobre a autonomia no ensino fundamental/anos finais, definimos o principal recorte desta pesquisa: “reflexões sobre o lugar da autonomia dos estudantes na formação continuada dos professores do ensino fundamental/anos finais”. Para esse recorte, os resultados obtidos não foram tão relevantes, demonstrando uma lacuna na produção de conhecimentos para esse tema dentro do nível de ensino de interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Entre as buscas o que mais nos chamou atenção foi a ausência de pesquisas direcionadas à autonomia dos estudantes no Ensino Fundamental/anos finais, várias pesquisas no campo da Formação continuada, porém a maioria relacionada à Tecnologia em relação à autonomia para o protagonismo dos estudantes no Ensino Médio, até mesmo pela demanda do Novo Ensino Médio.

A partir da pesquisa, percebendo a formação continuada associada ao conceito de inacabamento do ser humano e, diante da consciência desse inacabamento, a constante e permanente busca por saber mais. Segundo Freire (1997, p. 20),

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Dessa forma cabe a nós, enquanto seres inacabados, conscientes de seu inacabamento e pesquisadores da Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, produzir conhecimento sobre a formação continuada dos professores que atuam no ensino fundamental/ anos finais das escolas públicas da rede estadual de Santa Catarina com vistas à autonomia dos estudantes.

Referências.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. Cadernos Centro de Estudos Educação e Sociedade**, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnbvhhgBb/?lang=pt>. Acesso em 23 fev. 2023.

BARBOSA, Cristiane Clébia. **Observatório da formação docente continuada para coleta de dados sobre necessidades formativas**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32731/1/Observatorioformacaodocente_Barbosa_2021.pdf. Acesso em 16 fev. 2023.

BROWN, André; CHRISPINO, Arthur. **Cursos de férias: metodologias alternativas na formação continuada. Conhecimento & Diversidade**, v. 9, n. 17, p. 112-126, 2017. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/229392118.pdf>. Acesso em 15 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

JARDILINO, José Rubens Lima; DINIZ, Margareth. Universidade e Escola Básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/41958>. Acesso em 03 mar. 2023.

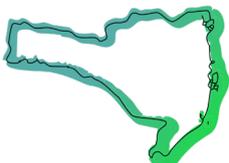
KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em 23 abr. 2023.

MEDEIROS, Rodolfo de Oliveira et al. Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, p. e210577, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.org/article/icse/2022.v26/e210577/>. Acesso em 15 fev. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em 23 fev. 2023



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



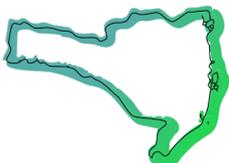
NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. **Iniciação científica em redes colaborativas formação universitária de qualidade: a perspectiva do egresso (2007-2013)**. 2016. 282 f. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8335/5/TES_MARILENE_BATISTA_DA_CRUZ_NASCIMENTO_COMPLETO.pdf. Acesso em 10 mar. 2023.

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76252>. Acesso em 22 mai. 2023.

SILVA, Diego Oliveira et al. Metodologias ativas de aprendizagem: relato de experiência em uma oficina de formação continuada de professores de ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 5, p. 206-223, 2019. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1813>. Acesso em 20 mai. 2023.

STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**, n. 57, p. 275-290, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000300275&script=sci_abstract. Acesso 23 fev. 2023.

AGRADECIMENTOS: Agradeço à Universidade Comunitária Da Região De Chapecó (UNOCHAPECÓ) e à CAPES por possibilitar essa pesquisa.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



As possibilidades de alfabetização de crianças em uma perspectiva decolonial

Vania Fátima Vassoler⁴⁵

vania365260@gmail.com

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Martin Kuhn⁴⁶

martin.kuhn@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

RESUMO. A pesquisa anunciada tematiza os processos de alfabetização. A pesquisa problematiza: o que compreende o processo de alfabetização de crianças desde uma perspectiva epistêmica decolonial? Este estudo tem como objetivo analisar como a epistemologia decolonial compreende os processos de alfabetização de crianças. A presente pesquisa será bibliográfica, de abordagem qualitativa e referenciada em autores que dialogam com a temática da decolonialidade e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Decolonialidade. Educação.

ABSTRACT. The announced research thematizes the processes of literacy. The research problematizes: what understands the process of literacy of children from a decolonial epistemic perspective? This study aims to analyze how decolonial epistemology understands the literacy processes of children. This research will be bibliographical, with a qualitative approach and referenced in authors who dialogue with the theme of decoloniality and education.

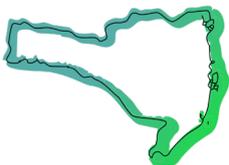
KEY WORDS: Literacy. Decoloniality. Education.

INTRODUÇÃO

O modelo de educação que temos hoje no Brasil foi constituído nos séculos XVIII e XIX, ou seja, temos dois séculos de sua construção, contudo continua vivo e operante. Essa educação foi pensada para aquele momento, pois ela nasce no contexto do iluminismo e das Revoluções Industriais. É pensada para formar o sujeito dessa nova sociedade. O objetivo era disciplinar o sujeito, educar, civilizar para o mundo do trabalho, para o mundo produtivo. “A escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos mundo moderno [...]” (Veiga-Neto, 2007, p. 88). No caso da América Latina, a escola foi construída juntamente com os processos de colonização, com o predomínio do modelo imperialista, religioso, político, econômico e cultural. Ao longo do século XX,

⁴⁵ Pós-graduanda em Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil. Professora de alfabetização da rede municipal de Chapecó-SC. Mestranda em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ.

⁴⁶ Professor orientador. Doutor em Educação nas Ciências. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



gradativamente a escola foi colonizada pela razão instrumental, ou seja, saberes escolares colonizados para o capital, para o mundo do trabalho, com fins produtivos, técnicos e políticos (Kuhn; Kuhn, 2018).

Esse modelo de educação contribuiu e contribui para a construção de desigualdades sociais e culturais gigantescas em nosso país. Os estudos pós-coloniais têm se mostrado importantes à compreensão desse cenário, pois apresentam um rompimento com as bases epistemológicas da ciência moderna, levando em conta os chamados subalternos e excluídos da sociedade. A teoria pós-colonialista busca a desconstrução do essencialismo, diluindo fronteiras (Faria et al, 2015). Nesse sentido, ele abre caminho para o campo educacional na contemporaneidade.

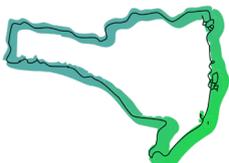
Entre os muitos processos tensionados (poder, gênero, diversidade, multiculturalidade) pode-se incluir as perspectivas inerentes aos processos de alfabetização. Faz-se necessário repensar, os processos de alfabetização e de desenvolvimento da criança, pois essas também assumem perspectivas. Assim, torna-se relevante refletir as perspectivas e os processos de alfabetização, orientadas por trocas de experiências, valorização da multiculturalidade, com espaços para a criação das identidades das crianças e com possibilidades variadas para o seu desenvolvimento. Tal entendimento é fundamental na atualidade em vista da revisão da concepção de criança e infância, o que implica, igualmente, a revisão das perspectivas e dos processos de alfabetização e do trabalho pedagógico dos professores. Compreende-se como ponto de partida do processo de alfabetização que as crianças sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ao professor cabe criar espaços e tempos para que isso ocorra.

A compreensão das potencialidades da criança é a base para construir o seu projeto de alfabetização e que a riqueza de seu existir se transforme em presença do currículo. Desse modo, cultiva-se a diversidade como forma dos espaços e tempos educativos e se valoriza cada um e cada uma em seu percurso de alfabetização. O que requer que a alfabetização seja pensada como cenário em que as crianças possam falar e serem ouvidas, possam ser sujeitos ativos no processo de aprendizagem e construtoras de si mesmas.

Como afirmado acima, compreende-se que em processos autorais, as crianças devam protagonizar sua própria aprendizagem e desenvolvimento e ao professor cabe criar as possibilidades para que isso ocorra. O interesse pela temática da alfabetização não é novidade para minha reflexão, contudo, a partir dos estudos realizados em componentes curriculares do mestrado em Educação, aproximei-me de um termo novo: decolonialidade. Em diálogo com esta perspectiva epistemológica demarcamos a pesquisa sobre a alfabetização desde uma perspectiva decolonial.

A intenção é pensar em possibilidades de educação, mais especificamente, a alfabetização de crianças em uma perspectiva decolonial, interrogando o que é uma educação/alfabetização colonial. O problema de pesquisa para o desenvolvimento da dissertação de mestrado ficou assim formulado: O que compreende o processo de alfabetização de crianças desde uma perspectiva epistêmica decolonial? Este estudo tem como objetivo analisar como a epistemologia decolonial compreende os processos de alfabetização de crianças. A presente pesquisa será de abordagem qualitativa e referenciada em autores que dialogam com a temática da decolonialidade e educação.

A pesquisa anunciada encontra-se em fase de construção. O estado do conhecimento demonstra ser uma temática pouco explorada com investigações, pois não foram localizadas produções que abordam diretamente o tema da decolonialidade e alfabetização. Anuncia-se como uma pesquisa qualitativa (Gunther, 2006), teórica-bibliográfica, orientada pelos pressupostos epistêmicos decoloniais de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



educação. Será realizada em livros, periódicos, bases de dados acadêmicas, entre outras fontes disponíveis, com a intenção de alargar a compreensão das possibilidades de diálogo entre alfabetização, decolonialidade, colonialidade e educação. Do ponto de vista metodológico, o estudo em profundidade será conduzido a partir de categorias-chave para a análise, a interpretação e a compreensão do fenômeno. Entre estes termos definiu-se *a priori*: colonialismo, decolonialidade, educação e alfabetização.

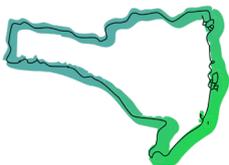
DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: RECORTANDO A TEMÁTICA

Como se trata de um estudo em construção, no levantamento do estado da arte foram encontrados artigos e dissertações que discutem a decolonialidade e educação em várias áreas como: no ensino de história, na literatura, na educação superior, no ensino de língua portuguesa, na sociologia, na educação infantil, etc. Também foram localizados trabalhos relacionados ao racismo na educação, contudo, não foram localizados trabalhos que recortem o diálogo entre decolonialidade e alfabetização.

Nesse sentido, o estado do conhecimento anuncia um vasto campo de trabalho e pesquisa. Há discussões sobre a educação e a sociedade em vários níveis e âmbitos, no entanto, nada foi encontrado, especificamente, relacionado ao campo da alfabetização. Sobre a decolonialidade há muitos estudos, o que será muito importante compreender em profundidade esse conceito. A compreensão dos conceitos de colonialidade e decolonialidade na educação será o ponto de referência para pensar os processos de alfabetização. O recorte de pesquisa aqui delimitado anuncia-se como relevante, pois sugere que a alfabetização em uma perspectiva decolonial é um campo a ser explorado.

A análise preliminar aponta que a temática decolonialidade na educação ainda é recente e que há um vasto campo a ser estudado e conhecido ainda. As produções localizadas discutem várias áreas da educação, mas não discutem como a perspectiva decolonial pode contribuir com os processos de alfabetização de crianças. Elas apontam para um novo caminho de estudos na educação e novas práticas pedagógicas orientadas a partir dessa perspectiva epistemológica decolonial.

Os trabalhos analisados permitiram identificar que autores abordam a temática. Todos os trabalhos serão fundamentais para minha temática a partir da leitura parcial que fiz dos títulos, palavras-chave e dos resumos. Destaco que todos os trabalhos localizados contribuíram para a delimitação da temática de investigação, contudo, entendo que alguns serão objeto de estudo atento como a dissertação “Infância e (de)colonialidade: reflexões sobre a formação humana”, de autoria de Suzan Alberton Pozzer; o artigo Pedagogias decoloniais em lócus subalternos: relações étnico-raciais e o ensino de História de Mirianne Santos de Almeida, Ilka Miglio de Mesquita, Valéria Maria Santana Oliveira, discute a partir das lentes decoloniais; o artigo O improvável na aula de História: sociabilidades, racialidades e modos de estar junto na escola de Carla Beatriz Meinerz, Flávia Eloisa Caimi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira; o artigo Infâncias e pós-colonialismo de Antonio Miguel, discute discursos colonialistas sobre a infância; o artigo, Visões de futuro em Freire e Dewey: perspectivas interculturais das matrizes (pós)coloniais das Américas de Maria Manuela e Duarte Guilherme; o artigo teoria pós-colonial e face decolonial: mergulhando em suas genealogia de José Guadalupe e Gandarilla Salgado; o artigo, Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos de Jucimeri Isolda Silveira, Sérgio Luiz Nascimento e Simões Zalembessa; o artigo, Decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre o racismo e a branquitude na escola de Maria de Fátima de Andrade Ferreira, José Valdir Jesus de Santana e Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui. Esses estudos demarcam a perspectiva decolonial e suas possíveis contribuições à educação.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Desse modo, o estado do conhecimento contribui, também, na identificação das principais referências (autores) que discutem a temática da colonialidade, decolonialidade e educação, que serão fontes de leitura para aprofundamento. Entre os autores presentes nas produções selecionadas estão: Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Boaventura de Souza Santos, Stuart Hall, Walter Dignolo, Nelson Maldonado Torres, Frantz Fanon, Paulo Freire, Enrique Dussel, Michel Foucault, Nilma Lino Gomes, Giorgio Agambem, Bell Hooks, William Cosraro, Ana Lucia Goulart de Faria, autores engajados na perspectiva decolonial e que pensam a educação nessa perspectiva.

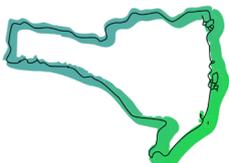
O levantamento anunciou um vasto campo de trabalho e pesquisa, muitos são interessantes e relevantes que discutem a sociedade e a educação em diferentes âmbitos. Há muitos estudos sobre decolonialidade e esses serão importantes para compreender em profundidade a temática. Por não encontrar trabalhos no campo da alfabetização de crianças, indica a relevância acadêmica em estudar o tema. Aprofundar os conceitos de colonialidade e decolonialidade e suas implicações à alfabetização anuncia-se como um recorte não explorado.

Desde o início das civilizações o homem se questiona sobre o surgimento das coisas. Procurou entender como as coisas acontecem e entender como conhecemos as coisas. “[...] o homem sempre foi movido pela intensa curiosidade e isso se traduz na incessante busca pelo conhecimento” (Pizzani, 2012, p. 55). Nesse sentido, muitas teorias foram criadas com o intuito de explicar sobre a origem do universo e sobre o próprio conhecimento. Ao longo da história diferentes teorias e pensadores se ocuparam do conhecimento e, em nosso tempo, o pensamento decolonial aparece como uma dessas formas de ler, interpretar e compreender a realidade. Apresenta-se no percurso que segue as primeiras leituras teóricas sobre a temática e a problemática da pesquisa. Discorre-se inicialmente sobre o termo colonialidade e decolonialidade conceitos centrais para essa pesquisa.

COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

Nesta seção o objetivo é conhecer a perspectiva epistemológica decolonial e, para isso, é preciso compreender o que significam termos como colonialismo, colonização e descolonização. Segundo Kuhn, Arenhart e Salva (2022, p. 4) “[...] a colonização diz respeito às várias formas de dominação dos povos colonizados pelas metrópoles”. Desde o começo da época moderna, apresenta-se como forma de dominação política, militar e econômica de Estados e de empresas chanceladas por estes, sobre outras comunidades étnico-culturais, do próprio território e de outros. No caso do formato europeu, mais ou menos predatório, saqueador e destrutivo em relação aos modos de vida dos povos originários da América, África e Ásia, a colonização constituiu uma condição necessária no projeto expansionista e civilizador europeu.

A colonialidade a que nos reportamos é a constituída ao longo da modernidade. O moderno, nesse sentido, se anuncia em oposição ao antigo, ao atrasado, ao selvagem, quando referido às suas colônias. No caso do neocolonialismo do século XIX e primeira metade do século XX, este vem disfarçado de imperialismo e subordinação política, econômica, social e cultural. Nisso reconhece-se que a nossa formação sócio-cultural é influenciada pelas metrópoles e tais indícios se encontram, no caso da educação, no predomínio de pedagogias europeias e modelos de educação de outras nações. Poderam Ocaña, Arias e Conedo (2018), que no tocante ao fenômeno educativo, faz-se necessário estudar nas escolas a nossa história, a nossa realidade local, produzindo práticas emancipadoras que fazem refletir sobre as formas de ensino.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O termo colonial, apesar de não mais existir o colonialismo clássico, refere-se a formas de exercer o poder por determinado centro que subjuga e instrumentaliza comunidades socioculturais diferentes. “Por meio do discurso colonial buscou-se legitimar as alegações de tipo salvacionista, na pretensão de convencer os povos “atrasados” de que o processo civilizador lhes é ou será econômica, política e culturalmente benéfico” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022. p. 4). No contexto do Brasil colonial, a colonização teve por intenção demarcar e conquistar territórios, explorar os recursos, dominar povos nativos, subjugar comunidades étnicas, etc” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022). “No século XVI, o discurso colonizador foi dirigido, sucessiva e cumulativamente, aos povos originários, aos afrodescendentes escravizados, aos mestiços da terra e, por fim, à colônia como um todo” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022. p. 4). Traduziu-se na imposição de configurações socioculturais, imaginários, crenças, modos de pensar, ideologias eurocêntricas, aspectos que persistem em nossa cultura.

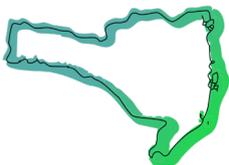
Assim, segundo Kuhn, Arenhart, Salva (2022) essa visão colonial, com o intuito de homogeneizar as culturas, serviu e serve até hoje para subjugar as culturas, povos, africanos, indígenas e atualmente os haitianos, venezuelanos, etc... visto como inferiores, atrasados pelos olhos do colonizador. Vivemos isso diariamente, nas famílias, nas escolas, na comunidade, o preconceito com outras culturas, que são consideradas inferiores ou subalternas na sociedade.

Nesse movimento de interrogar os processos coloniais que a decolonialidade se configura como uma alternativa epistêmica à colonialidade. Interrogam e respondem Ocaña, Arias e Conedo (2018, p. 35) “¿Qué es el vivir decolonial? Es el desprendimiento epistémico, desprenderse de las concepciones y prácticas heredadas de Occidente por la vía del adoctrinamiento y la colonización interna, o por la autocolonialidad”. Assim para avançar na reflexão outros conceitos somam-se à empreitada: descolonização e decolonialidade. A descolonização é diferente da decolonialidade. Para Ocaña, Arias e Conedo, (2018), descolonizar se refere ao processo de independência política das colônias na América Latina iniciado no século XVIII, no século XX na Ásia e na África. Martinica e Porto Rico ainda lutam pela descolonização. A decolonialidade é o processo de transcender historicamente a modernidade e a colonialidade. São lutas por novas configurações do ser, do fazer, do saber, do viver. Os autores dialogando com Walsh (2009), “no asume la decolonialidad como una meta o fin en sí misma sino como una herramienta política y conceptual. La decolonialidad permite comprender el problema colonial en su complejidad y explicar la ruta teórica y praxiológica de la lucha insurgente” (Ocaña; Conedo; Arias, 2018, p. 39).

A decolonialidade é um processo de desarticular a configuração do poder colonial. “Los países de Nuestra América lograron la descolonización a través de su independencia de España y Portugal, pero seguimos colonizados mediante la colonialidad del poder, del saber, del ser y del vivir” (Ocaña; Conedo; Arias, 2018, p. 39).

Nos han colonizado desde la epistemología, el lenguaje, la investigación, la mente e incluso desde las palabras. No hay nada más colonizante que las palabras; por medio de éstas - y la educación es un vivo ejemplo - se emplean códigos sígnicos y lingüísticos solapados, que nos permiten configurar discursos adoctrinantes (Ocaña; Conedo; Arias, 2018, p. 40).

O termo descolonização sugere uma superação do colonialismo, contudo, a colonialidade continua. “Descolonizar visa a algo como desfazer ou desmanchar o colonial, ou fazer uma assepsia do processo colonizador. Ora, não parece possível apagar tudo o que a colonização impôs. Como uma das faces obscuras da modernidade, a colonialidade “permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



mundial de poder” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022, p. 5).

A colonização é vista aqui como uma das faces da modernidade e permanece ainda hoje operando na forma de colonialidade. Uma epistemologia decolonial, adere a um conjunto de ações que busca transcender, superar o colonial ainda operante. Indica uma luta constante, de alternativas com o objetivo de traçar novos rumos para os povos. Significa reconhecer os estados coloniais e a partir deles resistir e transgredir (Ocaña; Conedo; Arias, 2018). Nesse sentido, o pensamento decolonial ou pós-colonialista

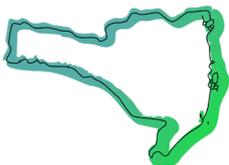
[...] promove a desconstrução dos essencialismos, diluindo as fronteiras culturais e fazendo críticas ao processo de criação do conhecimento científico, busca criar espaços por meio dos quais os sujeitos subalternos possam falar quando desejarem e serem ouvidos, trabalha teoricamente contra a subalternização, criando espaços nos quais os diferentes sujeitos possam se articular e, como consequência, possam também ser ouvidos (Faria *et al*, 2015, p. 13).

O decolonial, segundo Walsh (2012, p. 25), denota “[...] um caminho contínuo de luta, no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas”. Os estudos pós-colonialistas rompem com as bases epistemológicas das disciplinas científicas modernas: “[...] acolhendo e amplificando as vozes dos(as) excluídos(as), os(as) outros(as) ausentes dos discursos dominantes, desconstruem as fronteiras disciplinares, articulando história, sociologia, antropologia, literatura e arte” (Faria *et al.*, 2015, p. 12). Trata-se de um conceito que, entre outras coisas, prevê, segundo Oliveira (2016, p. 3), “[...] a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre conhecimentos subalternizados e ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles”.

Para Walsh (2012, p. 25) “O termo decolonial indica uma busca constante por alternativas, uma construção a fim de buscar um rumo novo para os povos”. Desse modo, o termo “[...] adere ao conjunto multiforme de esforços para transcender o colonial remanescente e operante”. Indica que o que se busca é “[...] uma luta constante, uma construção, a busca por alternativas, a fim de traçar um rumo novo para os povos” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022, p. 5). Para Walsh (2012, p. 25), o adjetivo decolonial denota “[...] um caminho contínuo de luta, no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas”.

Muitas teorias críticas vêm fazendo análise da forma como o sistema mundo foi estruturado. O pensamento decolonial apresenta-se como uma das racionalidades que vem questionar e problematizar concepções da teoria colonial. A epistemologia decolonial problematiza as teorias coloniais estabelecidas, as faces ocultas da modernidade, a colonialidade do poder, do saber, do ser e do viver. A decolonialidade se constitui como manifestação da teoria crítica contemporânea, das tradições e das ciências antropológicas da América Latina e do Caribe (Ocaña; Conedo; Arias, 2018).

Desse modo, o pensamento decolonial de matriz crítica, constitui-se com o intuito de compreender os problemas que os países enfrentam como: a distribuição dos conhecimentos dominantes das ciências sociais, a corporação de instituições políticas, globalização, as questões étnicas, indígenas, crianças e mulheres, etc. A modernidade não contempla os modos de viver, de pensar e se relacionar com o mundo, por isso o pensamento decolonial tem uma importância extraordinária, é um significado importante na compreensão histórica que se desvela a modernidade (Ocaña; Conedo; Arias, 2018).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

Nesta seção pretende-se compreender o discurso colonial e decolonial da educação. A nossa história da educação foi marcada pela desigualdade e exclusão, somente a elite, a classe alta podiam se apropriar de alguns saberes. O primeiro passo para a decolonialidade é reconhecer que fomos colonizados, ou seja, que a cultura dos subalternos foi silenciada. Compreender o lado oculto da modernidade colonial para depois implantar ações decolonizantes. Em uma perspectiva decolonial de educação os subalternos e silenciados assumem protagonismo. Ou seja, os povos colonizados precisam estar cientes sobre a questão histórica da colonialidade. Compreender que não estão alheios à realidade, mas estão embaraçados nela, que devem se reconhecer e conscientizar-se como um sujeito histórico. Ocaña, López e Conedo (2018), parafraseando Mignolo (2009), se referem ao pensamento decolonial como um desprender, abrindo possibilidades encobertas pela modernidade. Para configurar esse pensamento é necessário um desprendimento epistemológico e abrir possibilidades para conhecer, viver. É preciso um pensamento, sentimento, ação intermediária entre o eurocentrismo ecossistêmico e nossas culturas populares tradicionais (Ocaña; Conedo; Arias, 2018).

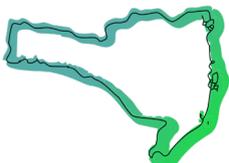
Una condición sine qua non del pensamiento fronterizo decolonial es ser conscientes de que pensamos habitando la frontera moderna/colonial. Sin embargo, no es posible configurar un pensamiento decolonial si seguimos viviendo y conociendo a partir de las categorías occidentales y eurocéntricas (Ocaña; Conedo; Arias; *apud* Mignolo, 2014c 2018 p. 113).

É possível dizer que a educação ao longo da história foi colonial. Fomos ensinados dentro de pedagogias coloniais, e talvez ainda somos. Mas o que significa uma educação colonial? Paulo Freire em suas obras já criticava a educação bancária, onde o trabalho pedagógico implicava na memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial, coisas mortas ou semi mortas,. Onde a formação acontecia sem contextos vividos, indiferente ao sujeito, imposta de cima para baixo, resultando em algo sem sentido (Freire, 2008). “Não se trata propriamente de que a alfabetização suceda à conscientização ou de que esta se apresente como condição daquela. Segundo esta pedagogia, o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro dessa tomada de consciência” (Freire, 2008, p. 16).

Nem se pensava em especificidades de aprendizagem dos sujeitos, mas acreditava-se em uma homogeneização, que todos eram capazes de aprender da mesma forma. Suas maneiras de viver, suas culturas, eram inexistentes.

Esta historicidad de la EP es fundamental; permite recuperar nuestros propios aportes – invisibilizados por influencias euro céntricas – que homogenizaron el saber y opacaram el reconocimiento de las prácticas locales, amparados por la división capitalistas en países desarrollados y subdesarrollados, desvalorizando nuestras experiencias y saberes. Incluso atualmente, algunos, AC referirse a la Educación Popular, la tildan de asistemática, poco profesional, porque no responde a un mundo que exige una educación basada fundamentalmente em estándares de calidad (Jiménez, 2011, p.08).

No decorrer da história foram criadas leis importantes no âmbito educacional, com intuito de garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Mesmo com as leis ainda não se concretizou uma educação de qualidade e gratuita para todos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A Constituição de 1988 foi um marco na garantia dos direitos humanos, inclusive, no âmbito da educação. Podemos citar os destaques à educação pública gratuita, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, ampliação do atendimento em creches e pré-escolas, valorização dos profissionais do ensino, ampliação e estabelecimento de porcentagens mínimas obrigatórias para os repasses da receita de impostos destinados à educação pela União, estados e municípios, e a elaboração de um PNE objetivando uma articulação e desenvolvimento do ensino que deveriam resultar na erradicação do analfabetismo. Com a aprovação da Constituição de 1988, fazia-se necessária, para atender às obrigatoriedades nela elencadas, a reformulação da LDB da Educação Nacional, já que a aprovada em 1961 não comportava tais mudanças. Era a primeira vez que uma lei se elaborava com a participação democrática da comunidade escolar (Pertuzatti, 2017, p. 35).

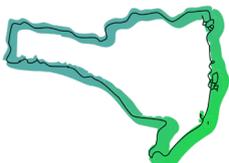
Analisando a história da educação, podemos dizer que obteve muitos avanços. Há muitas formas de ensinar e aprender, porém há muito que se fazer. Por isso, exploramos aqui, sem pretensão de superar todos os problemas educacionais a perspectiva decolonial de educação. Podemos dizer que o pensamento de Paulo Freire já abordava essa questão, porém em outros termos. A história da educação nos mostra que fomos ensinados numa educação colonizadora, disciplinadora que homogeneiza os sujeitos, e que, quem não se encaixava não permanecia nesse modelo de educação (Costa, 2007). Desse modo, compreende

A escola como um lugar capaz de arrancar cada um de nós-e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte - da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem (Costa, 2007, p. 98-99).

Caso a escola não seja suficiente para disciplinar o sujeito, ainda tem o manicômio, a prisão e o quartel, essas instituições criaram o sujeito moderno (Costa, 2007). Na entrevista de Veiga Neto com Costa (2007), Veiga Neto cita Kant em seu escrito do século XVIII, onde ele escreve que primeiro a escola deve ensinar as crianças a ocupar melhor seu tempo. “O que significa de forma ordeira disciplinada e de uma forma comum ou padronizada entre todas as crianças” (Costa, 2007, p. 100). Segundo Kant a cultura poderia ficar em segundo plano, pois poderia ser aprendida fora da escola. Veiga Neto dá ênfase a grande preocupação da escola moderna com a disciplina dos corpos infantis. “Se trata entonces de un modelo que subalterniza pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer en tanto propone un imaginario social, donde unos están adelant y otros atrás en el camino de la historia” (Jiménez, 2011, p.24).

Uma educação decolonial, que é o que pretendemos estudar, apresenta uma proposta de valorização das subjetividades, das diferenças, da liberdade, traz a aprendizagem dentro de um contexto, com sentido para o educando.” Educación crítica latinoamericana – educación popular – ...es una concepción de educación – cómo tal tiene prácticas, metodologías, teorías, enfoques, pedagogías, y una opción ética de transformación” (Jiménez, 2011,p.18).

Esto ha llevado em educación popular a hablar de interculturalidad y de epistemes fronterizas, que se encuentra y dialogan desde sus diferencias, no para ser absorbidas, sino reconocidas con valor próprio en la sociedad, sentido ‘ltimo de la negociación cultural, constituyendo outra forma de ló público, de la democracia y la ciudadanía, donde lo próprio es parte de lo articulado y lo trabajado, lugar desde el cual se reorganizam mundos e sentidos (Jiménez, 2011,p. 33).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Ao longo dos anos muitas lutas se colocaram para que pudéssemos ter uma educação popular, transformadora, objetivando o respeito à diversidade, e oportunizando o acesso e permanência educacional para todos, com qualidade. Paulo Freire foi nosso mestre nisso, com suas ideias brilhantes, no entanto foi exilado pela ditadura militar e tudo voltou à estaca zero. Mas as lutas foram e continuam seguindo, essa pesquisa é uma forma de luta. “Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição” (Freire, 2008, p. 67). “Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica” (Freire, 2008, p. 114). Assumir a postura decolonial permite confrontar a hegemonia do pensamento eurocêntrico, visibilizando nossas próprias subjetividades, rompendo paradigmas e construindo saberes distintos. Questionar suas práticas pedagógicas é parte de uma concepção epistêmica decolonial. “Assumir la decolonialidad en estos procesos requerirá ir más allá de las propuestas de la reforma educativa, una forma para producir conocimientos donde primen las experiencias de la vida, acompañado de la participación colectiva generadora de transformaciones” (Ocaña; Conedo; Aria; 2018 p.121). Para Ocaña, Conedo, Aria, (2018), uma postura decolonial avança sobre o currículo prescritivo, vincula-se a às práticas sociais, a saberes que levam em conta as diferenças, modos de pensar, agir, ritmos de aprendizagem, o que permite romper com o paradigma colonial.

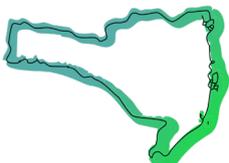
ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

É possível uma alfabetização decolonial? O que se entende por alfabetização de crianças e pensar possibilidades de uma alfabetização orientada desde uma perspectiva decolonial? Vamos às primeiras aproximações. Segundo Rauber (2016), a descoberta da escrita foi um fato que levou-nos da pré história para a história. Segundo Soares (2020, p. 24), “[...] a escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder às práticas sociais, econômicas e culturais”.

Não obstante, a Suméria será considerada, de fato, o berço para o nascimento da escrita, quando, segundo Barbosa (2013), o construtor de um templo registra em uma lápide o nome de seu rei que pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 a.C. Esse registro fora feito por ideogramas, isto é, sinais que representavam ideias e não palavras. E é mais ou menos nessa época, por volta de 3100 a.C., que os sumérios sentem a necessidade de registrar as mercadorias que transitavam entre o campo e a cidade. E, tempos depois, a escrita logográfica vai dar um grande passo para o processo de evolução, passando os desenhos não mais a representarem o objeto em si, mas o som do nome desses objetos, a chamada escrita cuneiforme, o desenho do som do nome do objeto, e não sua forma, representando geralmente uma parte silábica do nome, ou seja, um desenho para cada parte silábica. A partir daí os signos definidos foram normatizados para que a comunicação de fato pudesse acontecer na mesma sequência da linguagem falada e, claro, a ideia se espalhou no Oriente e no Egito (Rauber, 2016, p. 27).

Aos poucos, sinais gráficos foram se definindo em 27 letras, chegaram através dos gregos, sendo as consoantes pelo povo semítico e as vogais criadas pelos gregos. É do alfabeto grego que se originou o alfabeto latino (Rauber, 2016).

No Brasil, é com os jesuítas que o processo de alfabetização inicia, por volta de 1549. Isso se dá durante o período de colonização pelos portugueses, após a chegada destes



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ao Brasil, com o objetivo de catequizar os índios que aqui viviam, instruindo-os para o conhecimento da religião cristã e para a civilização. Os indígenas eram considerados pelos portugueses como sujeitos desprovidos de conhecimento, aos quais poderiam ensinar o que bem desejassem. Os saberes da população indígena foram ignorados, desprestigiados em detrimento do desejo de posse que acometia os portugueses. A instrução indígena, coordenada pelos padres jesuítas, vinha exatamente para atender e/ou contribuir com essa demanda, visto que os índios precisavam ser convencidos a aceitar os domínios portugueses para com aquilo que lhes era de direito (Rauber, 2016, p. 30).

A alfabetização começa com a vinda dos portugueses, nossos colonizadores. Os primeiros a serem alfabetizados foram os meninos indígenas. No momento seguinte, surgiram escolas, porém, somente para os filhos dos colonizadores e dos senhores de engenho. Tal cenário permite constatar como começa o analfabetismo no Brasil, entender como a desigualdade social se inicia (Rauber, 2016).

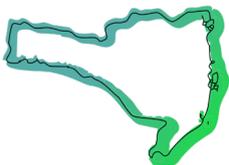
É em 1880 que o modelo escolar de alfabetização semelhante aos dias de hoje se concretiza. Com o movimento da escola republicana, entende-se que a escola é extremamente necessária para alfabetizar. Assim, o aprender a escrever se sobrepõe ao aprender a ler, deixando de serem linhas distintas organizadas conforme os interesses da educação privada da época, cujo objetivo era acessar a sociedade letrada e civilizada da Europa, bem como seus costumes (Rauber, 2016, p. 31).

Segundo Rauber (2016), o surgimento da indústria apresenta novas demandas, que são cidadãos alfabetizados, ocorre então mudanças na educação, como: móveis, quadros, salas de aulas, passa-se a formar professores alfabetizadores. “Era necessário manter a ordem e a estabilidade social, e a escola, tal como estava sendo proposta, estaria atendendo essas necessidades, mantendo os valores dominantes e alfabetizando os cidadãos” (Rauber, 2016, p. 31-32).

Os termos alfabetizados e analfabetos foram utilizados no sentido de domínio da leitura e da escrita. Com Lourenço Filho e Anísio Teixeira, na década de 1930, que se começa a dar uma função social à alfabetização, parecido com o que se entende hoje por letramento. Mesmo reconhecido como função social, grupos ainda eram divididos ao exercer sua cidadania, um exemplo era o direito ao voto. “Apenas com a Constituição de 1988 vai ser garantida e concedida aos analfabetos, mesmo que em caráter facultativo, após aproximadamente cem anos de exclusão” (Rauber, 2016, p.37).

O processo de alfabetização no Brasil perpassa também por uma questão importante em relação aos diferentes métodos utilizados enquanto forte possibilidade para garantir a aprendizagem. É a partir das especificidades do sistema alfabético que se originaram as metodologias de alfabetização utilizadas desde a Antiguidade até os dias de hoje. Essas metodologias dividiram-se em três grandes períodos que marcaram a história do ensino da leitura e escrita: o método sintético, o analítico e, por último, um misto dos dois, ao que se convencionou denominar de método global, misto ou sintético-analítico (Rauber, 2016, p.37).

Em 1950, o conceito de alfabetizado passa a ter novo sentido. Para ser considerado alfabetizado o sujeito precisa ser capaz de ler, escrever um bilhete e não apenas saber escrever o nome. Em 1980, surgem novas demandas sociais e políticas e a educação então precisava ser modificada. O pensamento construtivista e o método de Piaget passam a ser conhecidos através de Emília Ferreiro (Rauber, 2016). Rauber (2016), cita que Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pesquisaram a psicogênese da língua escrita, levando a alfabetização para o âmbito além da pedagogia para a psicologia. Segundo elas, a alfabetização



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



depende da vivência que a criança tem desde o nascimento com a cultura escrita. Para elas a aprendizagem não ocorre de forma mecânica.

O construtivismo foi uma teoria que passou a valorizar a forma como a criança desenvolvia a aprendizagem em relação à escrita, esta entendida como um sistema de representação. O construtivismo visava a uma teoria do conhecimento, dizia poder auxiliar na ação pedagógica escolar. Foram os resultados dessas pesquisas que colaboravam para contar que a criança não começa a aprender apenas quando ingressa na escola, que o contato com a linguagem escrita iniciava no âmbito social. Acreditavam que a aprendizagem superaria a interação mecânica, a criança elaborava hipóteses para compreender a escrita, e isso acontecia através da experimentação do ler e escrever. Nessas experimentações, as crianças desenvolviam as escritas espontâneas, não podendo ser considerado como “erros”, e era através do levantamento dessas hipóteses que a criança fazia construções progressivas, ampliando seu conhecimento sobre a escrita (Rauber, 2016, p. 42).

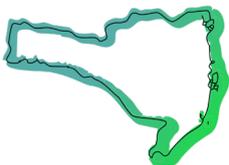
Muitas teorias e métodos ao longo da história do Brasil surgiram para sanar a questão do analfabetismo e qualificar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e outras tantas ainda podem surgir. Paulo Freire propôs a associação da prática com o processo de letramento e libertação social. Segundo Soares (2020), alfabetização e letramento estão juntos, interligados no propósito educacional, “o sujeito alfabetizado seja aquele cuja escrita possa, no mínimo, comunicar uma ideia e servir-lhe de suporte para ler e interpretar os diferentes textos disponíveis na sociedade. O processo de letramento, pela amplitude que representa, contempla o processo de alfabetização, porém está para além do simples ler e escrever” (Rauber, 2016, p. 47).

O conceito de alfabetização, segundo Soares (2020), p. 27):

Processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas procedimentos habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta borracha...); Aquisição de modos de escrever e de modos de ler aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidade de escrever ou ler, seguindo Convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página parte de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada do suporte em que se escreve Nos quais se lê-livro, revista jornal, papel etc...

O letramento segundo Soares (2020), p. 27):

Capacidade e uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos-para informar ou informar-se para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc.; habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas Convenções da Leitura que marcam o texto, o de lançar mão dessas Convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, até no interesse e prazer ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar o fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Rauber (2016) ressalta que para conviver com práticas de letramento não é necessário ser alfabetizado. “Ser alfabetizado, codificar e decodificar letras, não é igual a ser letrado” (Rauber, 2016, p. 48-49). A escola precisa ir além da leitura e da escrita, através da alfabetização e letramento o sujeito precisa ser libertado, compreender o mundo.

No Brasil, alguns não têm acesso à escola, mas outros, por conta do fracasso e reprovação, desistem. Alfabetizar perpassa, ainda, pensar acerca de como lidar com as crianças e os jovens até que esse processo inicial de alfabetização se consolide, isso por que codificam e decodificam letras e palavras, mas não são capazes de ler com propriedade para compreender as informações contidas num determinado texto. Alfabetizar requer um olhar extremamente atento ao processo no sentido de querer de fato qualificar as práticas educativas que estão envolvidas neste processo, já que boas técnicas não bastam, é preciso envolvimento, por parte das instituições e dos educadores. A alfabetização precisa fazer sentido ao aluno para que perceba a necessidade dessa prática na vida em sociedade (Rauber, 2016, p. 50).

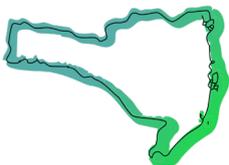
Segundo Rauber (2016), a palavra geradora de Paulo Freire, vincula à concepção de letramento, pois nela os sujeitos são motivados a ler o próprio mundo, e a lê-lo criticamente. Ler o mundo implica estar letrado para as múltiplas linguagens, sejam elas verbais ou não-verbais. Significa compreender o mundo, trabalhar num sentido de modificar a realidade, que está colocada segundo os interesses das classes dominantes, segundo uma perspectiva colonial.

Alfabetização e letramento segundo Soares (2020, p. 27):

São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, aprendizagem e o ensino de um de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam nesses processos e a pedagogia por ela sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. Alfabetização-aquisição da tecnologia da escrita-não precede nem é pré-requisito para letramento, ao contrário a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de texto reais, e práticas sociais e leitura e de escrita.

O conhecimento da concepção decolonial é fundamental para que os profissionais da educação transformem suas práticas. “Convém perguntar se as pedagogias monológicas, transmissivas e reprodutivas, em que as crianças são vistas como seres submissos, ainda fazem sentido para a educação das crianças” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022, p. 9). Conforme Cohn (2005, p 28-29) “[...] a criança atuante desempenha um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais”. Ela “[...] interage ativamente com adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações sociais”. Faria et al, (2015, p. 13), enfatiza que a sociologia da infância compreende a criança como “[...] um sujeito histórico, participante ativa da construção da realidade social, produto e produtora de cultura, criadora de conhecimentos e saberes” (Macedo, Santiago, Faria, 2016, p. 42).

Macedo, Santiago, Faria, (2016) afirma que as culturas infantis são construídas na relação direta com pessoas de sua convivência. As crianças lutam diariamente para estarem entre elas, para brincar por mais tempo sem domínio de um adulto. Macedo (2016) destaca ainda que as culturas infantis contribuem para sua emancipação humana, de modo a resistir a padrões de reprodução. As crianças tanto nas creches, nas classes de alfabetização, nas suas casas buscam sua emancipação, sua autonomia, sonham, produzem, muitas vezes, resistem ao controle buscando uma forma de transgredir.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Para Macedo, Santiago, Faria, (2016), a educação não é escolarização, mas o direito de crianças conviverem com outras crianças, com a brincadeira, imaginação e fantasia. Valorizar as artes e o lúdico nas práticas educativas, não significa que não será desenvolvido as capacidades superiores dos homens, também não significa que não haverá forças produtivas ou avanço nas ciências. Assume-se o compromisso com algo maior, desenvolver as várias dimensões humanas, não aquelas que servirão apenas como capacidades cognitivas para submissão sem questionamentos. Oportunizar para que as crianças desenvolvam autonomia em seus pensamentos e ações. Acreditar em seu potencial é importante para transformar a alfabetização em uma alfabetização decolonial.

Repensar a alfabetização orientada por trocas de experiências, com espaços disponíveis para a criação de suas próprias identidades, culturas e com possibilidades variadas de desenvolvimento das potencialidades, está em sintonia com a perspectiva decolonial. Tal entendimento é fundamental na atualidade em vista da formação de sujeitos que pensam por si próprios, que desenvolvam um olhar crítico e emancipado para a realidade, pois é a finalidade da educação.

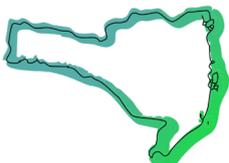
Nosso país é multicultural. Diversas etnias, danças, corpos, infâncias, contextos socioeconômicos, etc. Desse modo, uma pedagogia decolonial se “[...] anuncia como crítica às pedagogias transmissivas, às atuais políticas de currículo largamente prescritivas e de fazer pedagógico orientado a partir de materiais previamente comercializados [...]” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022, p. 12). Quando se conhece nossa história e as práticas de alfabetização, é possível pensar em alternativas que resistem e transgridem o modelo colonizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se como ponto de partida do processo de alfabetização que as crianças sejam protagonistas no e do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ao professor cabe criar espaços e tempos para que isso ocorra. A compreensão das potencialidades da criança é a base para construir o seu projeto de alfabetização e que a riqueza de seu existir se transforme em presença do currículo. Desse modo, compreende-se a diversidade como forma dos espaços e tempos educativos e se valoriza cada um e cada uma em seu percurso de alfabetização. O que requer que a alfabetização seja pensada como cenário em que as crianças possam falar e serem ouvidas, possam ser sujeitos ativos no processo de aprendizagem e construtoras de si mesmas.

Como afirmado acima, compreende-se que em processos autorais, que as crianças protagonizam (Cohn, 2007) sua própria aprendizagem e desenvolvimento e ao professor cabe criar as possibilidades para que isso ocorra. O que se pode afirmar, de modo preliminar, que a pesquisa está sendo muito importante para a minha formação de profissional da educação, da alfabetização. Apesar de estar em seus movimentos iniciais, anuncio que já visualizo meus alunos e a diversidade da sala de aula de maneira diferente.

Conhecer e compreender os termos colonialismo, decolonialidade na educação, contribui para entender melhor as desigualdades de nossa sociedade, as diferentes perspectivas de educação e alfabetização e as razões de tal, bem como faz repensar e atuar no sentido de construir uma sociedade menos desigual construindo sujeitos pensantes sobre si próprio e sua realidade. Ao estudar e conhecer a perspectiva decolonial o profissional pode modificar sua forma de ensinar e viver na sociedade. Apesar de a pesquisa estar no início, entendo que será um estudo importante para as minhas práticas educativas, especialmente



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



na alfabetização, mas também poderá contribuir com outros educadores e pesquisadores.

Referências

ARENHART, Deise. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. **Revista Sociologia da Educação** - Revista Luso-Brasileira, v. 2, p. 32-53, 2010.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED, 2005.

CORSARO, Willian Arnold. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. **Social Psychology**. Quarterly, v. 55, jun. 1992, p. 160- 177.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FARIA Ana Lucia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Eliasde; SANTIAGO, Flávio; SANTOS Solange Estanislau dos. (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: Pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão?** Universidade de Brasília. 2006, vol. 22. p.101-210.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio; SALVA, Sueli. **Decolonialidade e Educação Infantil: Para pensar uma pedagogia da Infância**. 2022. Não publicado.

KUHN, Martin; FRANTZ, Walter. **Educación popular y escuela pública**. Revista Paulo Freire, Chile, v. 14, p. 21-36, 2013.

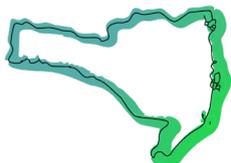
KUHN, Martin, KUHN, Mara Lúcia Welter. Dimensões sociais do conhecimento: implicações à docência e às práticas educativas. **Revista educação**. Unisinos, 2018.

MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Infância e descolonização: desafios para uma educação emancipatória**. Sorocaba: Crítica Educativa, 2016.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, Maria Isabel Arias; CONEDO, Zaura Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación**. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Colección: Ciencias sociales. Serie Educación y Pedagogía. Colombia: Ed. Unimagdalena. 2018.

PERTUZATTI, Ieda. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a bncc**. Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Chapecó, SC. 2017.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piombato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibli**, Campinas, v.10, n.1, p. 53-66, 2012.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RAUBER, Juliana Aparecida Golfê. **A teoria dos signos no processo de alfabetização e letramento.** Dissertação de mestrado. Universidade Comunitária Regional de Chapecó-Unochapecó. Chapecó, SC, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode apreender a ler e escrever/ Magda Soares. 1. ed. 1ª reimpressão São Paulo: 2020.

WALSH, Catherine E. **Interculturalidad y (de) colonialidad:** perspectivas críticas y politucas. *In:* Congresso Da Association Internationale Pour La REcherche Interculturelle (ARIC), 12., 2012. Anais. Florianópolis: UFSC, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

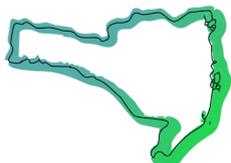
AGRADECIMENTOS:

Agradeço a FAPESC pela concessão de bolsa de estudo e ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Comunitária Regional de Chapecó-Unochapecó.

APÊNDICES.

Quadro 01 – Mapeamento de trabalhos

Palavras-Chave	Base de dados	Material (A/TC/D/T)	Total de trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	Total de excluídos
Decolonialidade and educação	BDTD	D	284	3	281
Alfabetização and decolonialidade	BDTD	0	0	0	0
Pós-colonialismo and alfabetização	BDTD	0	0	0	0
Decolonialidade and educação	Portal de periódicos da Capes	A	98	1	97
Alfabetização and decolonialidade	Portal de periódicos da Capes	0	0	0	0
Educação and pos-colonialismo	Portal de periódicos da Capes	0	54	4	50
Decolonialidade and educação	SciELO	A	19	3	16
Alfabetização and decolonialidade	SciELO	0	0	0	0

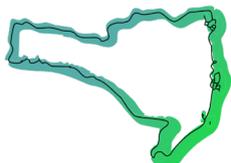


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Educação and pós colonialismo	Scielo	0	0	0	0
Decolonialidade and educação	Revista Pedagógica	A	5	5	0
Alfabetização and decolonialidade	Revista Pedagógica	0	0	0	0
Educação and pós colonialismo	Revista Pedagógica	0	0	0	0
TOTAL	4	D-A	460	16	446

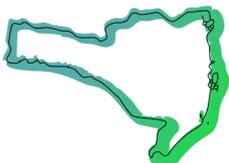
Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa realizada nas bases de dados.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GT 03 – EDUCAÇÃO, AMBIENTE, SAÚDE, INCLUSÃO E POLÍTICA PÚBLICA



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Ensino médio e trabalho docente: revisão sistemática de literatura

Camila Gutieres dos Santos Soares Costa

gutierescamila@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí e Faculdade Católica de Rondônia

Tania Regina Raitz

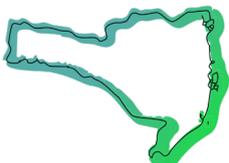
raitztania@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO. No cenário de globalização educacional, reforma do ensino médio e pandemia, esse estudo vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho objetivou identificar estudos no contexto brasileiro, acerca do trabalho docente no Ensino Médio, nos últimos cinco anos. Realizou-se uma revisão sistemática da literatura brasileira, a partir de estudos publicados entre 2019 e 2023, disponibilizados à comunidade acadêmica no Portal de Periódicos da CAPES. A estratégia de busca foi efetivada, utilizando os filtros disponíveis, pelos seguintes critérios de inclusão: artigos, dissertações e teses revisados por pares, dessa triagem preliminar, resultaram 220 estudos, que passaram pela avaliação dos títulos e resumos, sendo inseridos 30 no *corpus* de análise. Os dados coletados, a partir dos resultados de cada estudo, foram organizados em tabelas e tratados aplicando a da técnica de análise de conteúdo. A partir dos agrupamentos relacionados ao trabalho docente no Ensino Médio foram constituídas três categorias de análise: “Trabalho docente” na qual os resultados sugerem que a multiplicidade de papéis é um dos desafios para a profissão, a formação continuada é fundamental e precisa ser repensada, as práticas são individualizadas; “Educação e pandemia” mostrou aspectos positivos e negativos relativos à dificuldade de adaptação ao ensino remoto, à diversidade de tecnologias digitais, falta de acesso à internet e aos recursos digitais e a tendência do ensino remoto pós-pandemia; “Novo Ensino Médio” aponta que os docentes conhecem parcialmente a reforma do ensino médio, existem contradições entre o que é realizado e a política, houve impactos sociais com a redução de aulas de arte, filosofia e Sociologia. À luz dos fatos discutidos, torna-se claro que o trabalho docente é caracterizado pelos diversos desafios enfrentados pela profissão e não é valorizado ou reconhecido a contento. A reorganização do trabalho docente para o ensino à distância trouxe aumento da jornada de trabalho e maior sensação de esgotamento e sobrecarga. A formação continuada tem se mostrado uma grande aliada na atualização dos professores em suas práticas, e assim, estarem preparados para as demandas e desafios do ambiente educacional atual. Fica evidente que os professores não participaram do processo de elaboração da reforma ou tiveram participação parcial e ínfima.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Trabalho docente; Ensino Médio.

ABSTRACT. In the context of educational globalization, higher education reforms and the pandemic, this study, conducted in collaboration with the Education and Labor Research Group, aims to identify research on secondary school teaching in the Brazilian context over the past five years. A systematic review of the Brazilian literature was carried out based on studies published between 2019 and 2023 and made available to the academic community on the CAPES Journal Portal. The search strategy was



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



carried out using the available filters and the following inclusion criteria: peer-reviewed articles, dissertations, and theses. This preliminary screening resulted in 220 studies that underwent the evaluation of titles and abstracts, and 30 were included in the corpus of analysis. The data collected from the results of each study was organized into tables and processed using the content analysis technique. Based on the groupings related to teaching work in secondary education, three categories of analysis were formed: "Teaching work" in which the results suggest that the multiplicity of roles is one of the challenges for the profession, continuing training is fundamental and needs to be rethought, and practices are individualized; "Education and the Pandemic" which showed positive and negative aspects related to the difficulty of adapting to remote teaching, the diversity of digital technologies, lack of access to the internet and digital resources, and the trend of post-pandemic remote teaching; "New secondary education" and "New teaching".

KEYWORDS: Teacher; Teaching work; Secondary school.

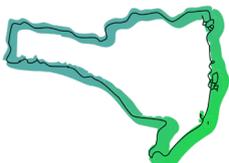
INTRODUÇÃO

O percurso histórico da educação brasileira está marcado por um cenário de reformas que fazem parte de um processo global, social, político e econômico. Na década de 1990 a Educação foi impactada pela aprovação e implementação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que revogou a lei 4.024/1961 e regulamentou o sistema educacional brasileiro, definindo os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio, assim como, estabeleceu diretrizes em prol do ensino médio, incluindo sua obrigatoriedade de oferta em três anos de estudo com acesso para a população com idade entre 15 e 17 anos, vinculando a educação ao mundo do trabalho e desenvolvimento social.

No contexto brasileiro atual, as reformas educacionais integram uma agenda internacional, cujo objetivo é alcançar metas específicas relacionadas à globalização, como a competitividade econômica, a cidadania global e a sustentabilidade ambiental (Dale, 2004). Desta forma, orientando a administração da Educação e da escola em direção a novos aspectos como: a colaboração entre o setor público e privado, a gestão baseada em desempenho, o trabalho voluntário, a filantropia, a externalização do trabalho e métodos de privatização (Caetano, 2020).

O fator econômico frente a todo esse processo atua veladamente buscando privatizar o bem público, um movimento quase sempre sem transparência de transferência de recursos públicos para empresas privadas, em concordância com as autoras Caetano e Alves (2020). A mercantilização da educação é o processo pelo qual a educação pública se torna uma mercadoria vista como pode ser comprada e vendida no mercado. Isso pode ser alcançado por meio de políticas adotadas por reformas neoliberais que esvaziam o sentido público e democrático na gestão da educação, além de destruir as bases do direito à educação.

Além das cobranças globais, a reforma do Ensino Médio vinha sendo pensada há alguns anos, pois o modelo tradicional de escola não conseguia mais atender às demandas sociais. Entretanto, a mudança abrupta de governo brasileiro ocorrida pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) conduziu o processo pela lógica mercantilista de uma política neoliberal liderada pelo então presidente Michel Temer, que acelerou a aprovação da Medida Provisória (MP) 746/2016 que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Essa MP evoluiu para a consolidação da Lei n.º 13.415/2017 que introduziu mudanças significativas na estrutura e na organização curricular do EM, tendo destaque a flexibilização curricular, ampliação da carga horária e a ênfase em competências e habilidades. Em síntese, a sociedade recebeu um projeto do qual não teve



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



representatividade ativa, por ter sido conduzido sem espaço para o amplo debate coletivo e com o propósito de execução imediata.

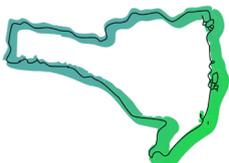
Em virtude do cenário atual, observa-se que, ao mesmo tempo em que a reforma visa o “protagonismo juvenil”, o currículo construído não foi estabelecido em parceria com a comunidade escolar, assim como posto por Caetano e Alves (2020), essa construção deveria partir das interrelações entre comunidade escolar e cultura local e não poderia ser pensado fora da escola. A educação foi impactada em sua autonomia, participação e democratização. Logo, a reforma do ensino médio tornou-se um recurso de formação da classe trabalhadora e de novas formas de organização do trabalho produtivo para acomodar o mercado brasileiro desestabilizado pela reforma trabalhista de 2017. Essa situação reflete a precarização e exploração do trabalho sob o capitalismo, um fenômeno intrínseco à sociabilidade moldada sob a lógica do capital. (Antunes, 2018)

Em relação à conexão entre trabalho e educação é importante considerar o trabalho como elemento central na vida humana, não somente como meio de subsistência, é uma esfera essencial e primordial para a convivência em sociedade, sendo vital para a compreensão da realidade social e suas complexidades (Antunes, 2018; Dejours, 2011, 2015; Lukács, 1981; Saviani, 2007). Quando a educação é posta como um meio de instrumentalizar os jovens para a sua inserção no mercado de trabalho, o que importa é ter mão de obra tecnicamente treinada, em vez de ter cidadãos pensantes capazes de modificar a sociedade em que vivem (Fávero e Trevizan, 2022). A visão egoísta e meritocrática das políticas neoliberais está reduzindo a formação humana a uma mera preparação para o trabalho, em detrimento do desenvolvimento de relações mais humanas necessárias à vida em sociedade.

A reforma do ensino médio tem sido alvo de debates e críticas por parte de diversos setores da sociedade, incluindo educadores, estudantes e especialistas em educação. É inegável que o antigo modelo do ensino médio estava ultrapassado e não conseguia atender às demandas do século XXI. Entretanto, a limitação de discussões e participação efetiva da comunidade escolar nesse processo resultou em um modelo curricular que não atende as reais necessidades educacionais, tanto para os alunos quanto para os professores. No cenário atual estão sendo discutidas algumas problemáticas como: capacitação e formação docente, disponibilidade de materiais digitais e analógicos, como a flexibilidade curricular está sendo aplicada e se atende às demandas educacionais e pessoais dos estudantes.

Em meio a tantas mudanças educacionais, encontra-se o trabalho docente, embora a escola represente a ponta da política educacional e seja essencial para que a política em questão funcione, os professores não foram considerados nesse processo. Lelles e Carvalho (2020) constataram que os professores não foram suficientemente ouvidos e acabaram não tendo participação efetiva nessa reforma, sendo sucumbidos por interesses externos à escola, como o empresariado. Além da reforma, a educação foi impactada pelo estado pandêmico que atingiu a esfera global em 2020. Como posto, em um curto período a prática docente sofreu inúmeras alterações.

Nesse contexto de globalização educacional, reforma do ensino médio e pandemia, essa revisão de literatura, traz o seguinte questionamento: quais estudos no contexto brasileiro dão visibilidade aos professores e ao trabalho docente e, entre estes quais trazem dados acerca do Novo Ensino Médio (NEM)? Portanto, objetiva-se elencar estudos empíricos abordados no contexto brasileiro acerca do trabalho docente no Ensino Médio, nos últimos cinco anos. Nesta perspectiva, partimos de uma perspectiva teórica que compreende o trabalho como a atividade humana, componente da formação identitária, que atribui sentido e significado às vivências e pode interferir na saúde do trabalhador (Dejours, 2011, 2015; Saviani, 2007).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



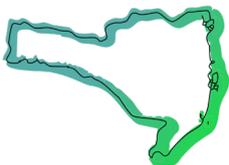
MATERIAIS E MÉTODOS.

A fim de atingir o objetivo proposto, optou-se por uma metodologia predominantemente qualitativa, exploratória e descritiva, com emprego da técnica de revisão sistemática de literatura, que consiste em uma metodologia imparcial e reprodutível que visa reunir, sintetizar e avaliar evidências de estudos científicos primários a respeito de uma questão de pesquisa, obtendo como resultado uma visão global e confiável de uma problemática específica (Cook; Mulrow; Haynes, 1997). Para Cardoso, Alarcão e Celorico (2013) a revisão de literatura compreende o processo de transformar as informações encontradas em conhecimento acerca do estado da arte, um processo que vai encontrar, revisar e compilar dados, tornando-se um conjunto de ações que irão dar origem a um texto, que segundo os autores deve ser: “pessoal, informativo, coerente, crítico, interessante de ler, que relacione ideias e autores, analise estudos e resultados, identifique limitações e pistas para novos desenvolvimentos e responda à questão: onde estamos nós? Poderemos então dizer que se trata de um processo de ‘mapeamento do campo’ de estudo” (p.292).

O estudo foi estruturado seguindo as etapas do protocolo de pesquisa conforme posto por Akobeng (2005, apud, Zoltowski et al., 2014) que inclui: (1) delimitação da questão de pesquisa; (2) escolha da fonte de dados; (3) decisão pelos descritores; (4) busca e armazenamento dos resultados; (5) seleção de estudos pela leitura do título e resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos; (6) extração de dados; (7) avaliação dos achados; (8) síntese e interpretação dos dados.

Desta maneira, segue a questão norteadora: Quais estudos empíricos no contexto brasileiro dão visibilidade aos professores e ao trabalho docente e entre estes quais trazem dados acerca do Novo Ensino Médio (NEM)? A coleta de dados foi realizada em maio de 2023 diretamente no Portal de Periódicos da CAPES, baseada na estratégia de busca que incluiu os descritores com as seguintes combinações: novo ensino médio *AND* trabalho docente; novo ensino médio *AND* professor. A estratégia de busca foi efetivada utilizando os filtros disponíveis pelos seguintes critérios de inclusão: artigos, dissertações e teses publicados no período de 2019 a 2023 e revisados por pares, dessa triagem preliminar, resultaram 220 estudos. A partir dessa etapa, com a intenção de identificar estudos alinhados com a problemática do trabalho docente no ensino médio e a visibilidade do professor nas pesquisas, foi realizada uma nova seleção com leitura dos títulos e resumos. Conforme os critérios de exclusão estabelecidos no protocolo de pesquisa foram desconsiderados: estudos que não abordaram problemáticas referentes ao trabalho docente, instituições particulares, institutos federais, estudos secundários, resumos que não apresentaram resultados e estudos duplicados. Desta maneira permaneceram 30 estudos no corpus de análise.

Em um primeiro momento, objetivando a caracterização dos estudos, os dados coletados foram organizados em tabelas, levando-se em consideração as seguintes informações: autoria, ano de publicação, título, objetivo, metodologia e periódico. Na sequência, os dados referentes aos resultados de cada estudo foram tratados aplicando-se a técnica de análise de conteúdo que consoante Bardin (2016), utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos atingindo resultados qualitativos, sendo seguidas as etapas de: a) exploração inicial: fase de organização, que envolveu leitura flutuante dos títulos, resumos, método e resultados, com a formulação de uma tabela com a descrição dos achados; b) exploração do material: etapa de codificação e categorização dos resultados correspondentes ao objetivo da revisão; c) tratamento dos resultados: os resultados foram interpretados buscando a elaboração de categorias temáticas. A partir dos agrupamentos relacionados ao trabalho docente no Novo Ensino Médio foram constituídas três categorias de análise: (1) Trabalho docente; (2) Educação e pandemia; e (3) Novo Ensino Médio.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS.

Os estudos que compõem o corpus de análise tem como autoria: Carlotto, Câmara e Oliveira (2019), Fernandes e Gouvêa (2019), Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Lucas, Moita (2020), Mesquita (2020), Moura e Assis (2020), Santos e Jiménez (2020), Silva e Santos (2020), Scalabrin e Mussato (2020), Semensate, Silveira e Wartha (2020), Bueno, Borges e Lima (2021), Felix, Ferreira e Santos (2021), Gonçalves e Cunha (2021), Habowski e Leite (2021), Lima e França (2021), Marim e Andraus (2021), Monteiro e Freitas (2021), Moreira (2021), Oliveira e Amancio (2021), Santos et al. (2021), Silva et al. (2021), Gabriel, Pereira e Gabriel (2022), Pinheiro, Sena e Serra (2022), Rodrigues e Mailer (2022), Santos et al. (2022), Sousa (2022), Sousa e Marques (2022), Bueno e Carvalho (2023), Oliveira e Silva (2023) e Silva e Oliveira (2023), observa-se que o ano 2021 teve maior número de publicações (n=11). A maioria dos estudos contou com autoria compartilhada (n= 27) por um ou mais autores, prevalecendo autorias femininas.

No que tange ao delineamento metodológico, dos 30 estudos selecionados, houve predominância de pesquisas qualitativas (n= 29), entre estas identificou-se como estratégia de coleta de dados: aplicação de questionário, entrevistas, diário de campo, grupo focal, exploração de planos de aula e relatórios docentes. Os periódicos científicos de publicação desses artigos são em sua pluralidade da área da educação (n= 25) e apenas duas revistas apresentaram mais de uma publicação, sendo a EaD Em Foco e a Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC).

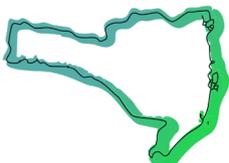
No contexto brasileiro, constatou-se que dez estados tiveram ao menos uma publicação abordando a temática relacionada ao ensino médio e o trabalho docente, entre estes: Alagoas (Santos e Jiménez, 2020; Oliveira; Amancio, 2021), Espírito Santo (Felix; Ferreira; Santos, 2021), Goiás (Aguiar; Paniago; Cunha, 2020; Bueno; Carvalho, 2023), Maranhão (Pinheiro; Sena; Serra, 2022), Minas Gerais (Marim E Andraus, 2021; Monteiro E Freitas, 2021), Pará (Moreira, 2021), Paraíba (Lucas e Moita, 2020; Gonçalves e Cunha, 2021; Silva e Oliveira, 2023), Paraná (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022; Semensate; Silveira; Wartha, 2020), Rio De Janeiro (Fernandes e Gouvêa, 2019; Mesquita, 2020), Rio Grande do Sul (Bueno; Borges; Lima, 2021; Carlotto; Câmara; Oliveira, 2019; Habowski e Leite, 2021; Santos, *et al.*, 2021), Rondônia (Lima e França, 2021), Roraima (Scalabrin e Mussato, 2020), Santa Catarina (Rodrigues e Mailer, 2022) e São Paulo (Moura E Assis, 2020).

Após a investigação dos resultados de cada estudo foi possível identificar unidades de registro relacionadas ao trabalho docente na pandemia e/ou no Novo Ensino Médio. Deste modo, os achados foram agrupados em três categorias de análise: (1) Trabalho docente; (2) Educação e pandemia; e (3) Novo Ensino Médio.

Trabalho docente

Na categoria de análise “Trabalho docente” foram incluídos os estudos que abordam os desafios e estressores da profissão docente e questões relacionada à formação continuada. os dados revelam vários desafios relacionados às condições e organização do trabalho, bem como as dificuldades relativas às demandas cotidianas não atenderem às prescrições.

Os professores enfrentam vários desafios na sua profissão, incluindo ter muitos alunos nas suas aulas, não ter recursos e apoio suficientes, não se sentirem valorizados ou reconhecidos pelo seu trabalho, sobrecarga de funções e papéis, tempo insuficiente para planejar e dificuldade em estabelecer relações



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



com os alunos (Carlotto; Câmara; Oliveira, 2019; Mesquita, 2020; Monteiro e Freitas, 2021; Rodrigues e Mailer, 2022; Santos e Jiménez, 2020; Semensate; Silveira; Wartha, 2020). A rotina laboral é extensa e os professores acabam assumindo muitas responsabilidades e papéis, além da escassez de formação continuada. De modo geral, os professores enfrentam obstáculos significativos na sua profissão, acabam se concentrando nas necessidades dos alunos e não cuidam do seu próprio bem-estar, tendo dificuldade em equilibrar o seu trabalho com a sua vida pessoal.

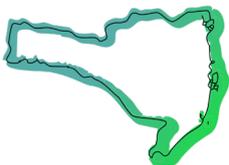
Neste sentido, partindo da compreensão posta por Dejours (2011), de que as condições de trabalho remetem ao ambiente físico, químico e biológico e a organização do trabalho faz referência ao modo como a atividade é realizada, controlada e hierarquizada. Os desafios postos em direção à realização do trabalho docente e para a manutenção do bem-estar refletem a luta dos professores frente às suas condições de trabalho que impactam sua saúde física e as formas de organização do trabalho aumentam a carga psíquica que envolve aspectos físicos, cognitivos e mentais e cada um desses pode determinar a sobrecarga. É preciso compreender a luta dos professores do ensino médio como um ato de denúncia.

Para driblarem as divergências da profissão e diminuir a distância entre as prescrições do trabalho e a realidade cotidiana, os professores devem participar ativamente no seu próprio desenvolvimento profissional e não depender apenas da formação operatória. Uma vez que a formação básica dos professores do ensino médio ainda é insuficiente para os preparar para as especificidades da vida escolar cotidiana. Portanto, do ponto de vista de Rodrigues e Mailer (2022), os desafios da docência são superar as práticas tradicionais e conservadoras, buscar conhecimentos e inovações metodológicas e enfrentar as realidades imprevisíveis da profissão.

Os professores valorizam o desenvolvimento profissional constante como crucial para a carreira docente, pois ele possibilita a atualização dos saberes, aprimoramento das aptidões e oportunidades para compartilhar vivências (Lima e França, 2021; Marim e Andraus, 2021; Mesquita, 2020; Monteiro e Freitas, 2021; Moura e Assis, 2020; Pinheiro; Sena; Serra, 2022; Rodrigues e Mailer, 2022; Semensate; Silveira; Wartha, 2020; Silva e Santos, 2020; Sousa e Marques, 2022). Além disso, os estudos mencionam demandas relacionadas ao local da capacitação, à abordagem pedagógica e perfil do instrutor. Os dados ressaltam a relevância de um treinamento que engloba tanto os aspectos didático-pedagógicos quanto os conteúdos específicos, seja realizado, tanto nas dependências da instituição, quanto em outros lugares, de modo a facilitar a troca de experiências, integrando a conjectura e prática e, por fim, seja conduzido por um facilitador experiente.

As autoras Pinheiro, Sena e Serra (2022), no contexto do ensino remoto, abordam a importância da formação continuada de professores e profissionais em salas de aula inclusivas e com recursos polivalentes. Nessa pesquisa a falta de formação apareceu como um dos principais fatores de stress ou dificuldades que os professores enfrentam na aprendizagem mista, e há indicativos de que a educação continuada pode ajudar os professores a adaptarem-se melhor à aprendizagem mista e a utilizarem a tecnologia de forma mais eficaz. Urge uma formação continuada que também tenha compromisso com o desenvolvimento de competências digitais e com uso da tecnologia para tornar o ensino e a aprendizagem mais envolventes e inclusivos para os alunos surdos.

Rodrigues e Mailer (2022) mencionam que a formação, seja ela inicial ou continuada, só poderá ser relevante a partir de um trabalho coletivo, autônomo e que considere as demandas do professor. Ou seja, a formação deve ser pensada para atender às necessidades específicas dos professores e deve ser realizada de forma colaborativa. Portanto, a formação inicial e continuada pode afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento profissional dos professores, dependendo de como é planejada e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



realizada. Sob tal ótica, Sousa e Marques (2022), consideram que a formação continuada é importante porque permite que os professores atualizem seus conhecimentos e práticas pedagógicas, aprimorem suas habilidades e competências, e estejam preparados para lidar com as demandas e desafios do contexto educacional atual.

As condições de trabalho e a formação dos professores do ensino médio devem incluir a promoção do trabalho coletivo e autônomo, as exigências devem estar consoantes a infraestrutura e estrutura das instituições e precisam atender às exigências particulares da ocupação docente. Pode-se inferir que a formação continuada é vista como forma de enfrentar os desafios do ensino e da aprendizagem, atualizar conhecimentos e melhorar a prática. Os professores desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, e a falta de formação pode afetar a qualidade da educação e, portanto, o desenvolvimento social.

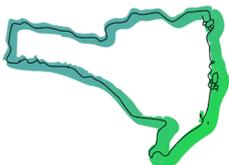
Educação e pandemia

A categoria temática “Educação e pandemia” aborda pesquisas que trazem os desafios enfrentados pelos professores durante o período de aulas remotas e como eles buscaram adaptar suas práticas pedagógicas para o ensino remoto, trazendo aspectos positivos e negativos relativos à dificuldade de adaptação ao ensino remoto, à diversidade de tecnologias digitais, falta de acesso à internet e aos recursos digitais e a tendência do ensino remoto pós-pandemia.

As principais dificuldades enfrentadas pelos professores durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foram: não ter equipamento necessário para realizar as aulas, conseguir ganhar a atenção dos alunos, pois se na aula presencial são dispersos, nas atividades on-line não seria diferente, não poder atingir da mesma forma; a falta de qualidade da internet, a falta de recursos digitais por parte dos alunos, a falta de interação com os alunos e a falta de inclusão digital, o anseio de buscar conhecimentos sobre o modo de elaboração e uso de ferramentas digitais para traçar aulas online e envio de material didático aos alunos, a elaboração de textos acessíveis aos alunos e as gravações de vídeos aulas, fora as dificuldades com uso das tecnologias (Aguiar; Paniago; Cunha, 2020; Bueno; Borges; Lima, 2021, Gonçalves e Cunha, 2021; Lucas e Moita, 2020; Moreira, 2021; Oliveira e Amancio, 2021; Santos *et al.*, 2021; Scalabrin e Mussato, 2020; Silva *et al.*, 2021; Sousa, 2022).

Os resultados mencionam que a carga horária de trabalho dos professores aumentou durante o ensino remoto emergencial. Isso se deve ao fato de que os professores tiveram que se adaptar rapidamente às novas tecnologias e metodologias de ensino, além de terem que lidar com a sobrecarga de atividades, como estudos, pesquisas, criações de materiais e trocas de experiências, realizados fora da sala de aula. Corroborando com a problemática, Cipriani, Moreira e Carius (2021) consideram que a adoção da tecnologia de forma tecnicista tende a colocar a atividade docente na era do 24 horas por dia, 7 dias por semana, sem separação entre o trabalho e as atividades familiares. Portanto, pode-se inferir que para alguns professores pode não ter havido separação entre trabalho e vida doméstica durante o ensino remoto.

A formação continuada é de extrema importância para os professores em relação ao uso das tecnologias digitais. Os professores relataram dificuldades em lidar com as tecnologias digitais durante o período de aulas remotas, e a falta de formação adequada para o uso das tecnologias foi apontada como um dos principais desafios enfrentados pelos professores. Além disso, as pesquisas destacam que ainda há uma desatualização tecnológica por parte dos envolvidos para lidar com essa questão e as formações para lidar com esse tipo de recursos ainda não são suficientes para fazer com que o professor se sinta à vontade



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



para navegar, interagir e proporcionar práticas inovadoras no processo de ensino e de aprendizagem (Aguiar; Paniago; Amancio, 2021). Também abordam a importância da formação continuada para os professores, especialmente em relação ao uso das tecnologias digitais.

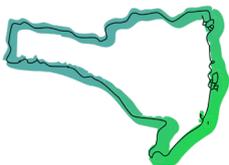
Os professores buscaram adaptar suas práticas pedagógicas para o ensino remoto de diversas maneiras. Segundo as pesquisas que compõem essa categoria, apesar dos desafios os professores buscaram adaptar suas práticas pedagógicas para o ensino remoto, utilizando estratégias que estimulassem os alunos a pesquisarem e aprofundarem seus conhecimentos. Além disso, as narrativas dos professores indicam que eles reconhecem a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino. Os professores precisaram buscar conhecimentos sobre as formas de elaboração e uso de ferramentas digitais para traçar aulas online e envio de material didático aos alunos, a elaboração de textos acessíveis aos alunos e as gravações de vídeos aulas, além das dificuldades com uso das tecnologias. Portanto, os professores buscaram se adaptar ao ensino remoto por meio de estratégias pedagógicas inovadoras e da busca por conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais (Aguiar; Paniago; Amancio, 2021; Moreira, 2021).

No contexto da educação inclusiva para alunos surdos, Pinheiro, Sena e Serra (2022) discutem em sua pesquisa sobre o ensino híbrido, os problemas relacionados à falta de capacitação dos professores e à falta de aparato tecnológico adequados. Além disso, abordam os desafios enfrentados pelos estudantes em relação ao acesso e a permanência nas aulas, influenciados pela tríade da educação, pobreza e desigualdade social. As autoras ressaltam que os professores enfrentaram dificuldades para utilizar plataformas e/ou recursos tecnológicos e avaliar. Adicionalmente, os educadores expuseram a carência de treinamento adicional e tempo para aprimorar a utilização das soluções tecnológicas e promover a acessibilidade das aulas aos alunos com deficiência auditiva.

Pode-se observar que a pandemia evidenciou a precariedade dos processos educacionais e sociais do Brasil, mostrando que muitas famílias não possuem as condições adequadas de acesso à internet e às tecnologias digitais, o que pode agravar as desigualdades sociais e educacionais. Aguiar, Paniago e Cunha (2020) e Moreira (2021) mencionam a urgência de políticas públicas de reparação social voltadas aos alunos que buscam a formação escolar de nível médio e superior, principalmente neste contexto da pandemia, em que eles se encontram distanciados dos mecanismos de acesso ao ensino remoto. Nesse sentido, os resultados apontam a precariedade dos processos educacionais e sociais do Brasil, especialmente em relação à falta de acesso à tecnologia e à desigualdade social.

Acerca da implementação do sistema híbrido, Scalabrin e Mussato (2020) sugerem que diversos pontos sejam repensados, como, por exemplo, a organização da sala de aula, a elaboração do plano pedagógico e a gestão do tempo na escola. Além disso, é mencionado que a formação continuada de professores pode ser uma estratégia importante para a implementação bem-sucedida do ensino híbrido. É importante que o sistema híbrido seja pensado de forma a garantir a qualidade do ensino e a equidade no acesso à educação, levando em consideração as carências e particularidades dos alunos e professores. Isso inclui a utilização de tecnologias digitais de forma adequada e acessível, a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e a promoção de uma formação continuada para os professores, a fim de que possam se ajustar às novas demandas do ensino híbrido.

Entre as alternativas utilizadas para o ensino remoto incluíram-se: aulas online, videoaulas, material impresso e atividades em grupo. No entanto, muitos professores enfrentaram dificuldades em adquirir conhecimento técnico no uso dos aparelhos e softwares, falta de capacitação para utilizar os recursos disponíveis e viáveis ao trabalho remoto, intensificação do trabalho, aumento quantitativo da jornada de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



trabalho, sensação de maior esgotamento mesmo quando as aulas foram de 40 minutos e o desgaste do trabalho docente remoto, percebido não apenas entre professores, mas também entre alunos, que se queixam de um esgotamento das atividades on-line.

A exigência de adaptação rápida para o ensino remoto, sem a devida preparação e formação adequada para os professores e o aumento da carga horária de trabalho durante o ensino remoto, podem ter impactado negativamente na qualidade de vida e saúde mental dos profissionais da educação. Portanto, o sistema híbrido deve ser pensado para garantir a qualidade do ensino e a equidade no acesso à educação, levando em consideração as singularidades dos alunos e professores.

Novo Ensino Médio

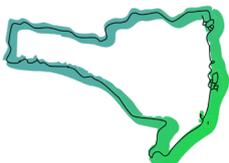
A categoria temática “Novo Ensino Médio” aborda os desafios enfrentados pelos professores na implementação da Lei n.º 13.415/2017 que trouxe uma reforma recente para o ensino médio. Os estudos que compõem essa categoria abordam temas relacionados aos desafios enfrentados pelos professores durante o ensino remoto, a reforma do ensino médio e a redução da carga horária de disciplinas como Artes, Filosofia e Sociologia (Bueno e Carvalho, 2023, Felix; Ferreira; Santos, 2021; Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022; Habowski e Leite, 2021; Olivera E Silva, 2023)

Segundo as pesquisas, a atual reforma do ensino médio, intitulada pelo governo federal como Novo Ensino Médio (NEM), em linhas gerais se caracteriza por alterar a organização curricular deste nível de ensino e o seu financiamento público, sendo uma das principais mudanças na educação brasileira nos últimos anos e tem gerado muitos debates e reflexões sobre seus impactos na formação dos estudantes e na rotina escolar.

Entre os estudos, que contaram com a participação de professores, foi possível constatar que a maioria dos professores entrevistados não conhecem bem a reforma e que há uma grande preocupação com a falta de clareza sobre a implementação da reforma, são observadas contradições entre a política educacional e a prática pedagógica (Bueno e Carvalho, 2023; Felix; Ferreira; Santos, 2021; Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022; Habowski e Leite, 2021; Olivera e Silva, 2023). Isso pode indicar que os alunos também podem estar enfrentando dificuldades para compreender as mudanças previstas na reforma e como elas afetam o seu processo educacional e social. São encontrados tanto depoimentos de professores que se posicionam a favor quanto contra a reforma do ensino médio. Alguns professores acreditam que a reforma pode ser positiva, desde que seja implementada de forma democrática e com a participação dos professores e alunos. Outros professores, no entanto, criticam a reforma por considerá-la pouco democrática e por acreditarem que ela pode prejudicar a formação integral dos alunos e reforçar a lógica do mercado e a precarização do trabalho. Em geral, os professores indicam que há uma preocupação com os impactos da reforma na qualidade do ensino e na formação dos alunos.

A percepção dos professores acerca da reforma do Ensino Médio no Estado do Acre é que ela foi imposta de maneira impositiva, mediante uma medida provisória, sem levar em consideração a participação efetiva das comunidades escolares e pesquisadores da área, mas sim as solicitações dos Institutos e Fundações empresariais da educação (Olivera e Silva, 2023). Além disso, os professores apontam dificuldades na implementação da reforma, como a falta de formação para ministrar conteúdos novos e a demanda de cumprir a carga horária em múltiplas escolas.

Felix, Ferreira e Santos (2021) mencionam em sua pesquisa que mais de 50% dos docentes não participam de debates sobre a organização dos itinerários formativos, o que pode indicar uma falta de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



envolvimento e participação dos professores na implementação da reforma. Portanto, uma forma dos professores se envolverem mais na implementação da reforma é participando ativamente de debates e discussões sobre a organização curricular e os modos de oferta do ensino médio. É fundamental que o currículo escolar seja visto como um espaço privilegiado para a integração entre trabalho e educação, orientado por uma perspectiva crítica e transformadora (Saviani, 2007). Além disso, é importante que os professores busquem se informar sobre as mudanças previstas na reforma e estejam abertos ao diálogo com os gestores escolares e demais profissionais envolvidos no processo educacional.

As políticas educacionais têm implicações para o contexto escolar, como a presença de contradições entre o que é realizado e o que está proposto na política do ensino médio. É possível observar que há uma presença de interesses econômicos e exigências do mercado que podem reforçar o discurso de ensino dicotomizado. Além disso, o estudo apresenta compreensões que evidenciam práticas inovadoras em sala de aula e que entendem as políticas como eficazes, porém com implicações para o contexto.

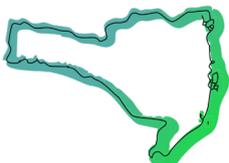
Algumas disciplinas foram mais afetadas com a redução da carga horária das disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia no Paraná em 2021, o que resultou em uma defasagem cognitiva intelectual relacionada aos problemas sociais e morais, além de diminuir a capacidade de absorção dos alunos (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022). A carga horária dessas disciplinas pode gerar uma escola desigual, com uma formação mais ampla para os mais favorecidos socialmente e uma formação técnica para a camada menos privilegiada. Além disso, a reforma do Ensino Médio desencadeia profundos impactos na educação da população mais pobre, que terá reduzida a sua capacidade de contato com conceitos capazes de oferecer-lhes uma formação crítica da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esta revisão apresentou 30 (trinta) produções científicas que dão visibilidade ao professor e/ou sua atividade laboral, mostrando que o professor é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e mesmo em meios aos desafios do ensino remoto conseguiu reconfigurar sua prática laboral. É preciso levar em consideração a urgência de formação continuada alinhada às novas exigências sociais, por uma perspectiva mais humana do que a apresentada pela reforma do ensino médio.

O trabalho docente é caracterizado pelos diversos desafios enfrentados pela profissão, como número de alunos, falta de recursos digitais e analógicos e apoio pedagógico e estrutural, percepção de que o trabalho não é valorizado ou reconhecido, sobrecarga de funções e papéis e tempo insuficiente para o planejamento. Além disso, o ensino à distância agravou estas dificuldades e mostrou falta de conhecimento em tecnologia digital, de equipamentos e *softwares*. Bem como, a escassez de treinamento para o trabalho remoto. A reorganização do trabalho docente para o ensino à distância trouxe aumento da jornada de trabalho e maior sensação de esgotamento e sobrecarga. O trabalho docente é, portanto, assinalado por desafios e stress relacionados com as condições e organização precarizada de trabalho, bem como por exigências cotidianas que muitas vezes não atendem às prescrições.

A formação continuada tem se mostrado uma grande aliada do trabalho docente, vista como uma oportunidade para os professores atualizarem seus conhecimentos e práticas docentes, aprimorarem suas habilidades e competências e prepará-los melhor para as demandas e desafios do ambiente educacional atual. Contudo, observou-se que o conteúdo da formação precisa estar alinhado aos objetivos de ensino, utilizando uma linguagem mais próxima da sala de aula real.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A reforma do ensino médio já estava sendo vista com preocupação e verifica-se que a implementação é um desafio exacerbado pelo desinteresse em envolver os professores nesse processo, levando à problemática de que os professores não a conhecem ou tenham conhecimento parcial dela. Além disso, é necessário pontuar que há contradições entre a implementação e a proposição da Lei 13.415/2017.

Com base nessas considerações, sugere-se que sejam elaborados novos estudos que deem visibilidade ao trabalho docente, tendo o olhar para a compreensão da dimensão social dessa atividade. Evidencia-se a importância do desenvolvimento de políticas públicas educacionais que tenham a participação efetiva da comunidade escolar, observando-se a singularidade de cada região brasileira.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos à Secretaria da Educação do Estado de Rondônia (Seduc), órgão que custeia a bolsa de estudos no Programa de Doutorado Interinstitucional UNIVALI/FCR.

Referências.

AGUIAR, Luciana; NOGUEIRA PANIAGO, Rosenilde; RIBEIRO CUNHA, Fátima Suely. Os impactos do coronavírus no saber fazer docente dos professores do ensino médio integral. **Itinerarius Reflectionis**, 27 out. 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i1.65352. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/65352>. Acesso em: 09 mai. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

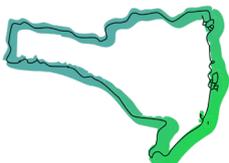
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3 reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BUENO, Enrico; CARVALHO, Thiago Macedo de. O ensino de sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do novo ensino médio em Anápolis. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 150–166, 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i1.74943. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74943>. Acesso em: 09 mai. 2023.

BUENO, Rafael Winicius da Silva; BORGES, Thelma Duarte Brandolt; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. Percepções docentes sobre o deslocamento das interações pedagógicas para meios digitais / Teachers' perceptions about the change of pedagogical interactions to digital media. **Revista Dynamis**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 136-151, set. 2021. ISSN 1982-4866. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1982-4866.2021v27n2p136-151>. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/9638>. Acesso em: 09 mai. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 65–82, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aline Aparecida Martine. ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: UM CAMPO DE DISPUTAS? **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 718–736, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-736. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8349>. Acesso em: 22 ago. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CARDOSO, Tereza; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto Antunes. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto editora: 2010.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves; OLIVEIRA, Michelle Engers Taube de. Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240028>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240028>. Acesso em: 09 mai. 2023.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 46, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/105199>. Acesso em: 7 jul. 2023.

COOK, Deborah J.; MULROW, Cynthia D.; HAYNES, R. Brian. Systematic reviews: Synthesis of best evidence for clinical decisions. **Annals of Internal Medicine**, 126(5), 376–380, 1997 DOI: <https://doi.org/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006>. Disponível em: <https://www.acpjournals.org/doi/epdf/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006>. Acesso em: 03 abr. 2023.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/#>. Acesso em: 09 mai. 2023.

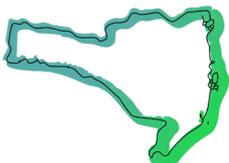
DEJOURS, Christophe. A carga psíquica do trabalho. In DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian; IRENE, Maria. **Psicodinâmica do trabalho** : contribuições da Escola Dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2011.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 6. ed. Tradução: Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. São Paulo: Cortez Oboré, 2015.

FÁVERO, A. A.; TREVIZAN, C. R. As ambiguidades da profissionalização na reforma do ensino médio: formar cidadãos ou treinar mão de obra barata para servir o capital? **Revista de Ciências Humanas**, v. 23, n. 1, p. 64–78, 2 mar. 2022. DOI: 10.31512/19819250.2022.23.01.64-78. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4165> . Acesso em: 20 ago. 2023.

FELIX, Ana Paula; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos. O “novo ensino médio” no Espírito Santo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 36-57, 27 maio 2021. DOI: 10.22409/tn.v19i39.47157. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47157>. Acesso em: 09 mai. 2023.

FERNANDES, João Paulo; GOUVÊA, Guaracira. A perspectiva CTS e a formação docente na visão de professores da educação básica brasileira. **Revista CTS**, v. 14, 41, 2019. Disponível em:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



<http://www.revistacts.net/contenido/numero-41/a-perspetiva-cts-e-a-formacao-docente-na-visao-de-professores-da-educacao-basica-brasileira/> . Acesso em: 09 mai. 2023.

GABRIEL, Fábio Antonio, PEREIRA, Ana Lúcia; GABRIEL, Ana Cássia . Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e43033, 2022. DOI: 10.26512/lc28202243033. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43033> . Acesso em: 09 mai. 2023.

GONÇALVES, Flavia De Souza Lima; CUNHA, Douglas da Silva. O Ensino Remoto Emergencial e o Ensino da Matemática: Percepção dos Estudantes e Professores de Matemática Durante a Pandemia do Novo Coronavírus na Cidade de Desterro-PB. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2021. DOI: 10.18264/eadf.v11i1.1505. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1505> . Acesso em: 09 mai. 2023.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Novo ensino médio no Rio Grande Do Sul: um olhar para o processo de implantação. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 745–767, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i35.6027. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6027> . Acesso em: 09 mai. 2023.

LELLES, Karina Corrêa; CARVALHO, Alexandra Bittencourt. A reforma do ensino médio e a negociação do poder: a análise discursiva de uma audiência pública. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 138–157, 2020. DOI: 10.26512/les.v21i1.28421 . Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/28421> . Acesso em: 09 mai. 2023.

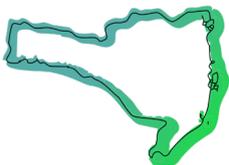
LIMA, Marcelo; PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e20/ 1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984644437100. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37100> . Acesso em: 22 ago. 2023.

LIMA, Selena Castiel Gualberto; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante França. Novas concepções pedagógicas de avaliação escolar no ensino médio em tempo integral em Porto Velho-RO. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27015, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27015. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27015> . Acesso em: 09 mai. 2023.

LUCAS, Leandro Mário; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Ensino Remoto Emergencial (ERE). **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, Ed. Esp., 18 dez. 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6.1433. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1433/599>. Acesso em: 09 mai. 2023.

LUKÁCS, Georg. O trabalho. Tradução Prof. Ivo Tonet (Universidade Federal de Alagoas), a partir do texto **II Lavoro**, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. 1981 (b). 63p. (mimeo).

MARIM, Vlademir; ANDRAUS, Neiva de Castro Cardoso. Metodologia comparada: percepções para formação docente acerca de conjuntos numéricos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



10, n. 2, p. 819–837, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-56017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/56017> . Acesso em: 09 mai. 2023.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Professores de ensino médio: condições de trabalho e características formativas de uma categoria profissional silenciada. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 302-332, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/er-v27n1a2020-13>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302020000100302&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 09 mai. 2023.

MONTEIRO, Cibele Moreira; FREITAS, Ana Paula de. A (trans)formação de educadores por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 6, n. 19, p. 910–926, 2021. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n19.p910-926. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/11173>. Acesso em: 09 mai. 2023.

MOREIRA, Catarina da Silva. “- E eu, professor?!”. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 24-44, 28 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2021n37.12251>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.edu.br/index.php/FRCH/article/view/12251>. Acesso em: 09 mai. 2023.

MOURA, Aguinaldo Capeletti; ASSIS, Alice. Ensino de física térmica: ciclos de reflexão de um professor de física sobre a sua prática pedagógica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 37, n. 2, p. 593–618, 12 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n2p593>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2020v37n2p593>. Acesso em: 09 mai. 2023.

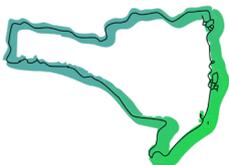
OLIVEIRA, Adriana Martins de; SILVA, Monica Ribeiro da. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 30, p. e14343, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14343. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14343> . Acesso em: 09 mai. 2023.

OLIVEIRA, Carloney Alves de; AMANCIO, Joenneyres Raio de Souza. Estratégias didáticas de professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente à pandemia da Covid-19: novos desafios, outros aprendizados. *Devir Educação*, [S. l.], p. 323–340, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.455. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/455> . Acesso em: 09 mai. 2023.

PINHEIRO, Andrea Pestana; SENA, Lílian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Ensino híbrido na educação de surdos durante a pandemia: desafios da formação. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 7, p. e8312, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8312. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8312> . Acesso em: 09 mai. 2023.

RODRIGUES, Cíntia Régia; MAILER, Valéria Contrucci de Oliveira. O desenvolvimento profissional dos professores do ensino médio: desafios e perspectivas. *Revista e-Curriculum*, v. 20, n. 2, p. 717–734, 29 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p717-734>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49337>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SANTOS, Allan Gomes; JIMÉNEZ, Luis Ortiz. Ensinar e aprender no contexto da Educação Matemática: uma estratégia na intervenção da prática de ensinar em sala de aula. *Diversitas Journal*,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



[S. l.], v. 5, n. 3, p. 2138–2158, 2020. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v5i3-919. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/919

SANTOS, Any Gracyelle Brum dos; ENGERS, Patrícia Becker; SANTOS, Thais de Lima dos; BELLINAZO, Rafaela Gonçalves; ILHA, Phillip Vilanova. Diagnóstico das Aulas de Educação Física no Estado do Rio Grande Do Sul Durante a Pandemia da Covid-19. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2021. DOI: 10.18264/eadf.v11i2.1300. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1300>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SANTOS, Gideon Borges dos; SOUZA, Kátia Reis de; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; GOMES, Luciana; FÉLIX, Eliana Guimarães; ARAUJO, Luísa Maiola de; COSTA, Jordânia Lira da. Comunidade Ampliada de Pesquisa em ambiente virtual (CAP on-line) sobre trabalho e saúde docente. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 132, p. 240–251, jan. 2022. Acesso em: 09 mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Isso. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2023.

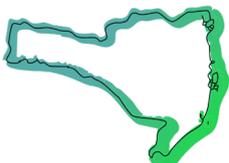
SCALABRIN, Ana Maria Mota Oliveira; MUSSATO, Solange. Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 17, p. e020051, 2020. DOI: 10.37001/remat25269062v17id432. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/178>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SEMENSATE, Amanda Pini; SILVEIRA, Marcelo Pimentel da; WARTHA, Edson José. O discurso do professor de química sobre a experimentação. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 2, p. 257-273, 24 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i2.11294>. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11294>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SILVA, Claudia Maria Bezerra; SANTOS, Edlamar Oliveira dos. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e9281, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9281. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9281>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SILVA, Hedgard Rodrigues da; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O Trabalho Docente no Contexto das Escolas Cidadãs da Paraíba. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 32, n. 70, p. 109–128, 2023. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n70.p109-128. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/15768>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SILVA, Patrícia da Rosa Louzada da; SCHILD, Patrícia Silva Yuk; GIUSTI, João Gilberto Mattos; PINHEIRO, Eraldo dos Santos. Educação física e suas possibilidades no ensino remoto: relato de uma escola privada. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 233–239, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27581. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/27581>. Acesso em: 09 mai. 2023.



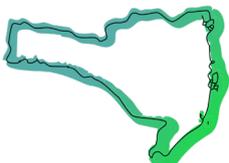
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



SOUSA, Elayna Maria Santos; MARQUES, Eliana Sousa Alencar. Mediação da atividade pedagógica na apropriação e na objetivação dos conteúdos escolares. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e73/ 1–21, 2022. DOI: 10.5902/1984644461437. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61437>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SOUSA, Renata Carlos de. DE. Ensino Remoto: Desafios da Prática Docente no Ensino de Física. **Iniciação Científica Cesumar**, v. 24, n. 2, p. 1–7, 8 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17765/2176-9192.2022v24n2e11230>. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/11230>. Acesso em: 09 mai. 2023.

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; COSTA, Angelo Brandelli; TEIXEIRA, Marco Antônio; KOLLER, Silva Helena. Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 97–104, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-3722014000100012> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/L7CvnCh4KJVhgenkLKnTtFc/#>. Acesso em: 04 abr. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Redes Sociais e a construção do sujeito medicalizado

Daniela Cristina Ratico de Quadros

daniela.ratico@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

George Saliba Manske

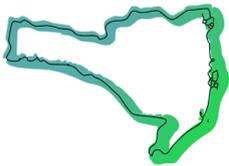
george_manske@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO. Através das fronteiras difusas entre a normalidade e os diagnósticos psiquiátricos na criança, tem-se permitido não apenas a multiplicação de novos diagnósticos, como também a aceitação de que é possível identificá-las cada vez mais cedo, prevenindo o que há por vir. Considerando esses aspectos o objetivo desta pesquisa foi analisar como os processos de medicalização da infância são veiculados em comunidades de pais na rede social *Facebook*. O desenvolvimento da investigação partiu de uma abordagem de etnografia virtual nas mídias sociais, em grupos de comunidades de pais de crianças diagnosticadas com TDAH na plataforma *Facebook*, tendo como viés analítico a análise de discurso. As análises demonstram que as redes sociais constroem posições de sujeitos que permitem com que pais e mães de crianças diagnosticadas ocupem um lugar de fala que, conseqüentemente, permite que esses discursos sejam replicados às crianças, sujeitando-as. Os fenômenos de medicalização da infância se tornam articulados por estratégias biopolíticas na medida em que reduzem a causas biológicas um conjunto de problemas sociais e educativos. Pode-se afirmar que as redes sociais auxiliam na expansão dos diagnósticos de transtornos mentais através dos inúmeros compartilhamentos de informações sobre os possíveis transtornos, e que atuam como ferramentas para criação, circulação e controle de corpos.

PALAVRAS-CHAVE: Medicalização. DSM. Infância. Redes Sociais *online*. Análise de Discurso.

ABSTRACT. Through the blurred boundaries between normality and psychiatric diagnoses in children, it has allowed not only the multiplication of new diagnoses, but also the acceptance that it is possible to identify them earlier and earlier, preventing what is to come. Considering these aspects, the objective of this research was to analyze how the processes of medicalization of childhood are conveyed in communities of parents on the social network Facebook. The development of the investigation started from a virtual ethnography approach on social media, in community groups of parents of children diagnosed with ADHD on the Facebook platform, with discourse analysis as an analytical bias. The analyzes demonstrate that social networks construct subject positions that allow fathers and mothers of diagnosed children to occupy a place of speech that, consequently, allows these discourses to be replicated to children, subjecting them. The phenomena of medicalization of childhood become articulated by biopolitical strategies to the extent that they reduce a set of social and educational



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



problems to biological causes. It can be said that social networks help in the expansion of diagnoses of mental disorders through the countless sharing of information about possible disorders, and that they act as tools for creating, circulating and controlling bodies.

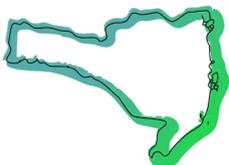
KEY WORDS: Medicalization. DSM. Social Network. Childhood. Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO.

A patologização e a medicalização nos espaços escolares são questões de suma importância na atualidade, uma vez que vem aumentando significativamente o número de crianças sujeitas à medicalização a partir de comportamentos considerados indesejáveis. As discussões acerca do processo de medicalização da vida e sociedade têm sido objeto constante de estudos de diversos pesquisadores, tanto das ciências humanas, sociais, quanto das ciências da saúde desde as últimas décadas do século XX (Caponi et al, 2016; Moysés, 2001; Whitaker, 2016; Frances, 2016 entre tantos outros), e estão presentes em países como: Estados Unidos, Brasil, Costa Rica, Argentina, Portugal, Itália, França e Espanha (Souza, 2020).

A medicalização da infância se tornou um tema de grande evidência na contemporaneidade e causa controvérsias: por um lado profissionais – especialmente da psiquiatria – defendem a ideia de que é necessário identificar e tratar transtornos mentais já na infância; por outro, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento questionam e se preocupam com esse processo. Os fenômenos que giram em torno da medicalização da vida nos remetem ao processo de integração de condutas, comportamentos e a existência do sujeito como um todo, ultrapassando questões relacionadas à saúde, caracterizando-se pela extensão das intervenções e saberes médicos no campo social (Foucault, 2002). Dessa forma, construíram-se novas verdades e diagnósticos, homogeneizando os modos de ser, sentir e estar no mundo, com propósito de corrigir condutas outrora consideradas problemáticas pela coletividade, ajustadas, na maioria das vezes, por tratamentos químicos.

Através das fronteiras difusas entre a normalidade e os diagnósticos psiquiátricos na criança, tem-se permitido não apenas a multiplicação de novos diagnósticos, como também a aceitação de que é possível identificá-las cada vez mais cedo, prevenindo o que há por vir. O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, mundialmente conhecido como TDAH, por exemplo, é considerado o diagnóstico psiquiátrico mais comum na infância, caracterizando-se por três categorias principais de sintomas: desatenção, impulsividade e hiperatividade. Vemos hoje que o crescente número de crianças sendo diagnosticadas com TDAH ocorre de maneira generalizada e globalizada. Observamos que a falta de análise crítica em relação aos fenômenos que ocorrem para a construção desse diagnóstico, através dos discursos biomédicos e seus discursos de verdades, contribui para a criação cada vez maior de sujeitos hiperativos. Os impulsionadores desse crescimento estão por toda parte no tecido social e se manifestam nos mais variados instrumentos de comunicação. Considerando esses aspectos o objetivo desta pesquisa é analisar como os processos de medicalização da infância são veiculados em comunidades sociais de pais na rede social *Facebook*.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MATERIAIS E MÉTODOS.

O desenvolvimento da investigação partiu de uma abordagem de etnografia virtual nas mídias sociais, em grupos de comunidades de pais de crianças diagnosticadas com TDAH (Transtorno de déficit de atenção e Hiperatividade) na plataforma *Facebook*, tendo como viés analítico a análise de discurso.

As redes sociais são ambientes virtuais que conectam pessoas através do uso das tecnologias informacionais. O *Facebook* foi lançado em 2004, e hoje é um dos sistemas com maior base de usuários do mundo. É fato que a internet e, por conseguinte, as redes sociais e comunidades virtuais já são uma realidade e crescem a cada minuto. Nesse contexto, a netnografia se torna cada vez mais relevante para o estudo da cultura digital. A cultura digital se traduz pelo crescimento exponencial de comunidades cibernéticas, pela situação geral do comportamento humano e pelas influências exercidas sobre os participantes (Ferro, 2015). A netnografia – ou etnografia virtual – portanto, é a pesquisa observacional baseada no trabalho de campo *online*. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão das práticas de etnográficas de um fenômeno cultural

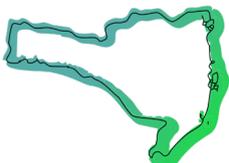
A primeira etapa desta pesquisa consistiu em uma busca exploratória nas páginas e grupos das comunidades virtuais do *Facebook* utilizando palavras-chave como TDAH, Transtorno mental na infância, DSM e transtornos na infância. Esta pesquisa foi iniciada em junho de 2021, e abarcou mais de 20 páginas e/ou grupos de acordo com os critérios de busca. A maioria das páginas e grupos investigados são privados, ou seja, exigem permissão de um administrador da página para que se possa ter acesso aos conteúdos e discussões. De todas as possibilidades, optamos em participar de dois grupos, dentre os quais apresentavam maior número de participantes, frequência de postagens e publicações semanais.

Quanto a análise dos dados, inspirada em elementos da análise de discurso elaborada por Michel Foucault, realizei uma análise do discurso, baseada nas obras do autor. Como método de análise do discurso, precisamos inicialmente nos soltar das amarras metodológicas – sem perder todo o rigor de pesquisa –, recusar explicações homogêneas e recusar buscar o sentido oculto das coisas. Isso significa dizer que é necessário ir além do próprio discurso, desprendendo-se do que compreendemos – e, diga-se de passagem, aprendemos há muito tempo – vê-lo apenas como um conjunto de signos, como significantes a um determinado conteúdo, encontrando no interior de cada discurso uma verdade (Fischer, 2001). Assim, o sujeito é constituído através de uma rede de discursos de saber e relações de poder. Operar esse método de análise implica reconhecer como determinados discursos se configuram através das redes sociais – através de profissionais de saúde, pais, educadores – e produzem determinadas posições de sujeito, influenciados pelos discursos medicalizantes.

RESULTADOS

PATOLOGIAS MENTAIS: BREVE HISTÓRICO SOBRE INÍCIO DA PSIQUIATRIA

Atualmente, assistimos ao crescente aumento de diagnósticos psiquiátricos em todo o mundo, ligados a uma psiquiatria cada vez mais voltada ao biológico. Esse exorbitante aumento move diversos pesquisadores a investigarem as causas desse processo. A patologização do que outrora era considerado normal sustenta a normatização através dos processos de medicalização. Compreender esse processo histórico se faz necessário para a discussão sobre os possíveis transtornos e as buscas por um diagnóstico cada vez mais precoce.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



No século XIX, iniciou-se a articulação entre a anatomopatologia e a medicina clínica, ampliando-se as possibilidades de estabelecer conexões entre as lesões localizadas no organismo e a sintomatologia apresentada pelo paciente, tornando possível estabelecer critérios mais apurados para a caracterização das doenças. O mesmo não ocorreu na psiquiatria, pois não há como investigar lesões aparentes no corpo, embora existam diagnósticos como mania, melancolia e depressão. De acordo com Caponi, embasada em Foucault, “não se trata de perguntar na clínica do que ele está doente, mas saber se ele está ou não doente”. (Caponi, 2012, p.37)

Conforme aponta Foucault (2006), o início da psiquiatria clássica se dá também no século XIX. Aos poucos, a área vai se infiltrando no campo do não patológico, inicialmente com Philippe Pinel (1802), que ficou conhecido como o pai da psiquiatria por “libertar” os doentes mentais. Para Pinel, a loucura era algo que englobava comportamentos inexplicáveis, confusões mentais, paixões descontroladas e delírios, sendo a razão possível de ser recuperada através do tratamento apropriado, legitimando, assim, o internamento asilar. “O manicômio permite que se articulem dois problemas sociais: a garantia da harmonia da ordem social e a suposta eficácia terapêutica do isolamento”. (Caponi, 2012, p. 41-42) A proposta da psiquiatria clássica era identificar se o sujeito era ou não louco, se deveria ou não receber o diagnóstico para, assim, ingressar no asilo.

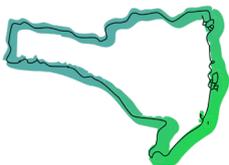
Essa ordem disciplinar que aparece nesse texto de Pinel como condição para uma observação exata é, ao mesmo tempo, condição de cura permanente, ou seja, a própria operação terapêutica, essa transformação a partir da qual alguém considerado doente deixa de ser doente, só pode ser realizada no interior dessa distribuição regrada do poder. (FOUCAULT, 2006 p. 5)

Com base em uma nosografia científica de doenças mentais através de uma classificação de plantas e animais de forma naturalista, Pinel buscou em seus estudos⁴⁷ uma classificação decorrente de observações realizadas aos doentes internados nos asilos psiquiátricos e ao processo de evolução e transformações das patologias. Em suas análises pôde perceber que não havia limites precisos que separassem um tipo de patologia do outro, tendo como origem um complexo conjunto de causas físicas e morais, não fazendo referência a lesões anatômicas ou cerebrais.

Trata-se, enfim de manifestações da ‘alienação mental’, que, mesmo apresentando diferenças entre si, compartilham os mesmos traços característicos toda loucura: alteração nas funções intelectuais, que leva à construção de delírios e de afirmações sem vínculo com a realidade: ‘lesões’ da vontade, que desencadeiam paixões excessivas e aos imorais, e a persistência de um resíduo de razão sobre o qual se edifica o tratamento moral. (Caponi, 2012, p. 43)

Assim, de acordo com Pinel, as causas da alienação mental não devem ser procuradas no interior do corpo, mas em um conjunto complexo de circunstâncias que, juntas, podem provocar a doença. Para que se possa conhecer quais as determinadas causas que estariam provocando a alienação mental, utilizavam-se as entrevistas ou interrogatórios que permitiam reconhecer as possíveis causas da loucura. “O interrogatório pode evidenciar que existem nas relações familiares elementos que desencadearam o processo patológico. A predisposição hereditária é um dos muitos elementos causais articulados que possibilitam o surgimento da doença mental”. (Caponi, 2012, p. 48)

⁴⁷Philippe Pinel ficou conhecido por “libertar os doentes mentais”. Em seus estudos, referia que a enfermidade mental tinha causas 100% naturais, equivalentes às das doenças médicas.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Pode-se dizer que o interrogatório é de todo modo disciplinar, na medida em que possibilita reconhecer, através de uma série de narrativas, o sujeito, sua família e sua história. O propósito de Pinel, era a recuperação da razão por intermédio de tratamentos morais, rompendo com as correntes dos antigos tratamentos dos asilos – torturas, agressões, choques, banhos em águas geladas – acompanhados sempre pela figura do médico. Por tratamento moral, compreendia-se restituir a normalidade perdida para que se chegasse à “liberdade” (sair do asilo e retornar à vida em sociedade), através de estratégias que poderiam dominar as paixões e, assim, recuperar a razão. Conforme Foucault (2006), tem-se no interior do asilo um sistema de poder assegurado por uma multiplicidade de hierarquias, disposições táticas nas quais os sujeitos ocupam um determinado lugar, cumprindo determinadas funções, permitindo que o poder se exerça.

Na psiquiatria da época, observa-se esses dois tipos de intervenções: a prática médica através de medicamentos e o tratamento moral. Esse tratamento moral, segundo Foucault (2006, p. 12), é “uma cena de enfrentamento, que pode adquirir dois aspectos. O primeiro, digamos, incompleto, que é como que a operação de desgaste, de teste, que é exercida não pelo médico – porque o médico, evidentemente, deve ser soberano – mas que é exercida pelo vigilante”. A forma como o vigilante se apresenta para o alienado – próprio para assustar, olhos em fogo, um tom de voz fulminante – demonstra uma relação de poder, do acontecimento, da verdade. Conforme aponta Foucault (2006, p. 20) sobre as instituições, “aquilo com que se tem de lidar, antes de lidar com as instituições, são as relações de força nessas disposições táticas que perpassam as instituições”.

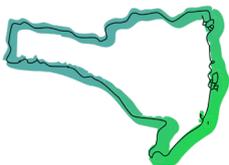
Dentro desse contexto, Esquirol anuncia cinco principais razões para o isolamento dos loucos: segurança social, libertá-los de influências externas, vencer resistências pessoais, submissão ao regime médico e imposição de novos hábitos intelectuais e morais.

Em 1802, o fisiologista francês Pierre-Jean-Georges Cabanis fez uma reviravolta no que tange à história da psiquiatria, através da articulação do saber médico às questões sociais. Introduzindo o cérebro e o sistema nervoso nas discussões sobre moralidade – moral não no sentido ético, mas na ordem das paixões e comportamentos –, defendia que o pensamento era completamente dependente das funções cerebrais, partindo do pressuposto de que o cérebro poderia ser classificado como um homem dentro de outro homem, produtor de todo pensamento e desenvolvimento – diferentemente de Pinel, que não pretendia relacionar o físico e o moral através de conformações cerebrais.

Cabanis parte das afirmações de Buffon para analisar as modificações produzidas nos corpos e nas condutas dos indivíduos, como o efeito do calor e da umidade. Ele afirmava que as alterações climáticas têm uma influência direta nas condições físicas e morais de todos os sujeitos, resultando em um processo progressivo de degradação. Para ambos, não havia dúvidas sobre as influências exercidas pelo clima, tipo de alimentação, características físicas, comportamentos e temperamentos sobre os indivíduos, porém Cabanis buscou uma explicação que permitia esclarecer as diversas relações existentes entre cada uma delas na conformação da loucura.

Assim, a anatomopatologia passou a se tornar o recurso explicativo tão buscado por Cabanis nos fins do século XVIII. Segundo ele, somente observando o interior dos corpos, as variações e diferenças entre órgãos e tecidos, tamanhos, formatos, características individuais é que seria possível relacionar o físico – organismo – com os comportamentos, temperamentos, desejáveis ou degradados.

Embora os estudos de anatomopatologia lhe permitissem justificar seu argumento do vínculo indissolúvel entre características físicas e moralidade, Cabanis parece



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



considerar que para explicar essa relação, não basta abrir alguns cadáveres e compará-los com os doentes. Ele precisa da mediação da história natural para justificar e validar o modo como articula o olhar médico, o olhar moralista, e o olhar naturalista. São esses olhares diversos que permitem articular a dimensão entre físico e moral do homem com estudos sobre os temperamentos, a influência do meio externo e os avanços da anatomopatologia. (Caponi, 2012, p. 75)

Assim, Cabanis inicia uma série de estratégias de intervenções sobre os corpos. Defende a higiene como estratégia para educação e regeneração dos sujeitos, “ponto de partida do que mais tarde serão os programas eugênicos destinados à purificação das raças” (Caponi, 2012, p. 79).

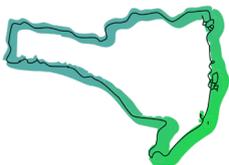
No entanto, o tratamento moral de Pinel e Esquirol pareceu insuficiente para resolver os problemas da população designada como alienada, visto o aumento crescente de internados nos asilos na segunda metade do século XIX. Continuava a grande dificuldade de encontrar um consenso que estabelecesse parâmetros de classificação para as patologias mentais, tais como as construídas e confiáveis para as patologias orgânicas.

Já para Morel (1857)⁴⁸, a teoria de degeneração surge como uma classificação coerente das patologias mentais que não estavam amparadas somente na diferenciação de sintomatologia, pois para ele havia uma pluralidade de causas da degeneração, sendo preciso classificar as patologias em grupos nosológicos, de acordo com a causa predominante. Outro ponto relevante para Morel dizia respeito à causa geral em todos os processos de degeneração: a herança genética. O autor sustenta que depois de várias gerações de alienados, a degeneração se transforma em incurável, motivo esse que os tratamentos anteriores teriam levado a tantos fracassos.

Por esse motivo, Morel traz o destaque para as causas mistas de degeneração, que são ao mesmo tempo físicas e morais, e que ambas têm impacto direto na criação de diversos tipos de degeneração. Os efeitos sociais, os eventos externos ou a ingestão de elementos tóxicos devem ser considerados na medida em que produzem efeito sobre os organismos, produzindo as mais variadas formas de degeneração. A alienação, que para ele dificilmente terá cura, é o ponto irreversível da sucessão de degeneração herdada pelas famílias afetadas por inúmeras patologias. Para o autor, é possível rastrear as principais causas predisponentes – familiares – e determinantes – miséria – para que se possa observar as lesões – através das necropsias – relacionando, assim, as causas, identificando, rotulando e estigmatizando. Desse modo, ele distingue dois tipos de alienados moradores dos asilos. De um lado, os que padecem de degeneração congênita – os idiotas, dementes com paralisia – e os que resultam de uma degeneração adquirida – mania, melancolia, depressão. É nesse momento, como Caponi ressalta, que com a “assombrosa atualidade do Tratado de Morel essa nova psiquiatria propõe a ampliação das categorias nosológicas, que deveriam passar a fazer parte dos asilos psiquiátricos, e ao mesmo tempo, uma psiquiatrização preventiva (chamada higiene moral) das mais variadas condutas cotidianas”. (Caponi, 2012, p. 94)

O período após a morte de Morel, em 1873, marca o início dos debates pela busca de uma classificação de doenças mentais que pudesse ser aceita em unanimidade pela psiquiatria. Emerge, então, uma comissão francesa com a tarefa de unificar um sistema de classificação de doentes através das diversas abordagens já referidas pelos franceses, estando à frente dessa empreitada Paul Garnier, Valentin Magnan e Jules Christian. A teoria de Morel continuava sendo predominante nos estudos, sendo Magnan um de seus adeptos, porém a classificação apresentada pela comissão foi inicialmente rejeitada, sendo os estudos sobre hereditariedade aceitos como fundantes da teoria da degeneração. O resultado foi a

⁴⁸ Na obra *Traité des Dégénérescences Physiques, Intellectuelles et Morales de l'Espèce Humaine*.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



inclusão de várias desordens mentais que não pareciam ter um lugar nas classificações psiquiátricas clássicas. “Esse programa configura toda uma biopolítica da população no que diz respeito a povos e grupos considerados como desvio da média”. (Caponi, 2012, p. 101) Para Magan, o sujeito considerado normal era aquele capaz de controlar seus impulsos e agir conforme as normas impostas socialmente, sendo essa a capacidade de equilíbrio mental.

A partir desses teóricos, deixa-se de lado os problemas que eram considerados centrais para a psiquiatria clássica – ouvir vozes, confundir fantasia com realidade, ter alucinações. A teoria da degeneração permitiu que pequenos desvios de conduta, delírios e estigmas físicos se transformassem pouco a pouco em sintomas de alienação mental, que possibilitou legitimar a existência do normal e do patológico.

Compreender os conceitos de degeneração proposto pelos psiquiatras, alienistas e higienistas na segunda metade do século XIX é de extrema relevância, uma vez que alguns conceitos ainda são vislumbrados hoje, quando visualizamos os problemas de ordem existenciais e sociais serem classificados como categorias médicas e orgânicas. Emil Kraepelin, considerado fundador da psiquiatria moderna, manteve viva essas classificações. Conforme ressalta Caponi (2012, p. 123), “a psiquiatria atual se reconhece ‘herdeira’ direta dessa tradição quando aceita o DSM IV-TR, que se identifica como neokraepeliniano para as classificações diagnósticas”.

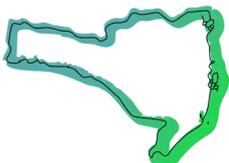
A teoria das doenças psiquiátricas de Kraepelin vincula as enfermidades psiquiátricas a amplos fenômenos sociais, biologizando e atribuindo a fatos sociais o ponto inicial para as determinadas “loucuras de degeneração”. Assim como Morel, Kraepelin afirma que é necessário buscar as causas predisponentes, a herança genética, para identificar o substrato patológico. Os cinquenta anos que separam os dois pesquisadores, mantiveram acesos muitos argumentos e estratégias para analisar os desvios e fenômenos patológicos – vinculação entre lesões cerebrais e patologias mentais, hereditariedade, observação de fatos e fenômenos sociais que possam influenciar no aparecimento da doença e a busca por uma classificação precisa – com objetivo de antecipar e prevenir desvios e patologias mentais.

Estabelece-se, assim, uma nova abordagem da psiquiatria moderna, estritamente médica, onde o diagnóstico é a melhor ferramenta e, para isso ocorrer de modo efetivo, é preciso construir uma classificação universal e convincente de patologias mentais. Com isso, ancorados nas teses de Kraepelin, a APA reformula de uma maneira radical as classificações do DSM, que já contava com duas edições.

Na década de 1970, um grupo de psiquiatras da Universidade de Washington buscou nos trabalhos de Kraepelin recuperar as bases de uma psiquiatria voltada ao biológico, desvinculando os discursos de psicanálise. O foco principal era encontrar um modelo de classificação objetivo e descritivo que pudesse ser mundialmente aceito. O grupo considerava que para uma classificação eficaz das doenças mentais deveriam ser observados alguns critérios: uma descrição clínica do sujeito, análises de exames laboratoriais, exclusão de outras patologias, avaliação do curso da doença e avaliação de hereditariedade de doenças. Logo esse grupo foi denominado como neokraepeliniano, pois resgatou algumas afirmações antigas de Kraepelin.

DIAGNÓSTICOS E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Nesta seção, discutirei o significado dos diagnósticos psiquiátricos veiculados no campo virtual aos pais das crianças como práticas de subjetivação. De acordo com Rose (2001), a subjetivação é resultado das



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



práticas que tentam – ou operam para – transformar o ser humano em diversos tipos de sujeitos. A partir das falas de pais e mães das comunidades do *Facebook*, é possível perceber que as práticas discursivas explicam o processo de medicalização dos filhos – elas são partes de uma estrutura que explica algo. São práticas de significação que concedem poderes a alguns e delimitam poderes sobre os outros, permitem as mães sejam capacitadas a falar através de um discurso de verdade, e seus filhos – ou elas mesmas através desses discursos – se reconhecem através de sua autoridade e submetem-se a ela.

As práticas regulatórias buscam governar os indivíduos ligadas às características que o definem como “eu” (Rose, 2001), por exemplo, quando se observam determinadas características que desagradam – na escola, em casa, nos ambientes familiares. Nas análises de Rose (2001), uma “genealogia de subjetivação” explica esse processo. Trata-se de uma maneira de descrever como as pessoas são compreendidas e como se age sobre elas, suas relações com os outros e consigo mesmas, em uma compreensão individualizada, interiorizada, do eu, ou, nas palavras de Foucault (2018), “genealogia da relação do ser consigo mesmo”.

É através desse emaranhado de características dos filhos que se constroem modos de produção de subjetividades, ao lançar mão deles e usá-los como verdades, os pais e mães dessas comunidades se reconhecem – e a seus filhos – como pessoas de um tipo particular, através das singularidades que os constituem, como um ato de reconhecimento mútuo entre famílias, como observado no *post* e comentários abaixo:

Postagem:

C.O. - *O meu menino mais velho tem sido medicado já mais de 2 anos... Por não conseguir uma consulta, o meu menino ficou 5 dias sem a medicação, pois, ritalina é um remédio muito bem controlado. Na segunda, já na hora de dormir, o meu menino me chamou: "Mãe, eu sei o que o remédio faz comigo." "O que ele faz?" "Com o remédio, eu penso em fazer uma coisa boba, aí eu penso... Será que isso vai ser legal?? Sem o remédio, só percebo que a coisa é boba depois que fiz. Pra mim, é muito difícil ficar tentando não fazer coisa errada"* (C.O. 26/02/2022).

Comentários:

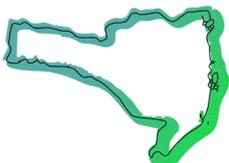
A.C. - *Que legal, além de tudo, ele á está se autoconhecendo, percebendo o convívio dele com ele mesmo e o outro.*

E a mãe C.O. responde:
A medicação foi a salvaguarda pra ele.

E.S. - *Parabéns pela atitude, meu menino de 8 anos tbm entende e pede pra usar, lógico que ele agora está comendo menos, mas infelizmente nada é perfeito.*

O autoconhecimento citado nos comentários demonstra o que Rose (2001) chama de “anatomia imaginária”, ou seja, o modo como os seres humanos são instruídos a fazer algo a partir de como são compostos, formados, e, nesse caso, aperfeiçoados em virtude do uso do medicamento.

Aquilo que os humanos estão capacitados a fazer não é intrínseco à carne, ao corpo, à psique, à mente ou à alma: está constantemente deslocando-se e mudando de lugar para lugar, de época para época, com a ligação dos humanos a aparatos de pensamento e ação - desde a mais simples conexão entre um órgão (ou uma parte do corpo) e outro



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



em termos de uma "anatomia imaginária" até aos fluxos de força tornados possíveis pelas ligações de um órgão com uma ferramenta, com uma máquina, com partes de outro ser humano ou de outros seres humanos, em um espaço montado tal como um quarto de dormir ou uma sala de aula. (Rose, 2001, p. 54)

Considera-se aqui o sujeito – a criança que relata os efeitos que o medicamento faz consigo – em caráter extremo de interioridade, o eu, a alma, o *self*, lutando contra os efeitos que o não uso dessa droga pode suscitar em ações externas. Trata-se, nas análises de Deleuze (2013), das dobras entre o lado de dentro e do lado de fora do pensamento, elementos opostos que expressam as relações entre os sujeitos e a sociedade, o interior e o exterior, o objetivo e o subjetivo para se constituir um dentro (Costa, 2010).

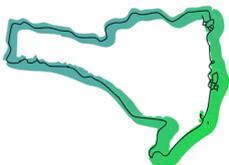
Uma relação consigo mesmo derivada das relações existentes com os outros – família, escola, outras crianças – que desenvolvem uma dimensão própria do lado de dentro. Nas palavras de Deleuze (2013, p.107), “é um poder que se exerce sobre si mesmo dentro do poder que se exerce sobre os outros”. As relações enunciativas estabelecidas através dos discursos medicalizantes introduzem essas dobras, através das relações de poder – que se faz incidir sobre os outros, mães e filhos, por exemplo –, reconfigurando uma relação de poder entre o lado de dentro e o lado de fora. (Rose, 2001)

Essas relações consigo mesmo, de autoconhecimento e autocontrole, ao qual as mães citam no *post* acima, revelam como as relações com os outros – mães, familiares, profissionais da saúde e educação – compõem uma maneira de constituição de si, derivadas de códigos morais e/ou de algo imposto socialmente. Já discutimos anteriormente o atual interesse pelo desenvolvimento infantil não em uma perspectiva educativa, assistencial, mas, sim, médico psiquiátrica. As expectativas dentro de um desenvolvimento “esperado” em determinadas fases da vida da criança – comportar-se em sala de aula, ficar quieto, sentado, não correr, não retrucar, não demonstrar agressividade aos coleguinhas, e tampouco contrariar as normas impostas socialmente – ocorrem a ponto da relação consigo se transformar em “princípios de regulação interna” (Deleuze, 2013, p. 107).

Esses modos de avaliação sobre a criança, de acordo com as análises de Foucault (2006), estiveram presente ao longo do século XIX, com a instituição no interior das famílias de práticas e técnicas psiquiátricas. A vigilância das crianças tomou cunho psicopatológico sobre o normal e o anormal, emergindo a psicologização da criança dentro de suas casas. A infância torna-se o centro da intervenção psiquiátrica de um modo indireto à medida em que as intervenções sobre o adulto louco são justamente questões relacionadas a sua infância. Como o mesmo autor ressalta: “deixe vir a você suas lembranças de infância, e é assim que você será psiquiatrizado”. (Foucault, 2006, p.154) As famílias passam, então, a controlar e vigiar as crianças dentro de casa, o que transforma todo seu comportamento em objeto de psiquiatria, o que Foucault chamou de asilo-familiar.

Observarmos que hoje a infância continua sendo vigiada e controlada, de diversas maneiras, não apenas dentro das famílias ou escolas, mas também através das redes sociais, considerando-se especificamente suas características transformadas em sintomatologias. Outro ponto relevante, também como modo de controle, é a adesão ao tratamento medicamentoso citada em outros comentários como a salvação da família, e especialmente da criança. O remédio, portanto, não promete criar um novo “si mesmo”, mas restaurar o verdadeiro “si mesmo” – com o remédio posso me sentir melhor, posso sentir que sou eu mesmo mais uma vez. (Rose, 2013)

Na pesquisa de Martinhago (2018), o tratamento medicamentoso surge na fala das mães como forma principal de tratamento para as “adversidades da vida”, um alívio aos sofrimentos da família, ficando



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



esquecidas as suas reações adversas e possíveis comprometimentos a longo prazo. É importante salientar que estes medicamentos causam reações adversas, fazendo com que as crianças sofram em virtude desses eventos, porém, mesmo assim, outros membros da comunidade compartilham desses sofrimentos e encorajam as mães a continuarem com uso da medicação:

N.M. - Efeitos colaterais existem, mas melhoram com o tempo.

F.R. - O meu tem dor de cabeça e falta de apetite.

W.F. - E não se culpem em dar ritalina, a gente dá o que é necessário. Tem gente que precisa tomar remédio pro estomago, pra pressão, pra dormir, cada um na sua necessidade.

A.C. - o medicamento é essencial, pode dar algum desconforto, as vezes tem que ajustar a dose, mas é uma benção, muda tudo pra melhor, não tenha medo.

Assim, em relação as práticas de subjetivação, é possível depreender a partir das falas que a subjetividade se fixa ao seu diagnóstico, condicionado a acreditar que somente será capaz de aprender com o uso do medicamento, por exemplo. O modo como ele e os outros a encaram sua realidade demonstra como a subjetividade se constrói na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As análises demonstram que as redes sociais constroem posições de sujeitos que permitem com que pais e mães de crianças diagnosticadas ocupem um lugar de fala que, conseqüentemente, permite que esses discursos sejam replicados às crianças, sujeitando-as. Os fenômenos de medicalização da infância se tornam articulados por estratégias biopolíticas na medida em que reduzem a causas biológicas um conjunto de problemas sociais e educativos. Pode-se afirmar que as redes sociais auxiliam na expansão dos diagnósticos de transtornos mentais através dos inúmeros compartilhamentos de informações sobre os possíveis transtornos, e que atuam como ferramentas para criação, circulação e controle de corpos.

Referencias

CAPONI, S. **Loucos e degenerados**: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2012.

CAPONI, S. **Vigiar e Mediar**: o DSM-5 e os transtornos ubuescos na infância. São Paulo: Liberarts, 2016.

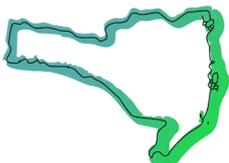
COSTA, M. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar Curitiba**, n.37, p. 129-152, 2010.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

FERRO, A.P.R. A netnografia como metodologia de pesquisa: um recurso possível. **Educação, Gestão e Sociedade**. v.5, n.19, p. 1-05, ago. 2015.

FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



FOUCAULT, M. O poder psiquiátrico. In: _____. **Curso no Collège de France (1973-1974)**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRANCES, A. **Voltando ao normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle**. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2016.

MARTINHAGO, F. TDAH e Ritalina: neuronarrativas em uma comunidade virtual da Rede Social Facebook. **Ciência & Saúde Coletiva**. v.23, n.10, p.3327-3336, 2018.

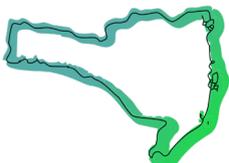
MOYSÉS, M.A.A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. São Paulo: Editora Mercado das Letras, 2001.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In.: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

ROSE, N. **A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI**. São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA, M.P.R. Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: Trilhando caminhos. **Educação, Sociedade & Cultura**., Porto, v. 57, p. 11-29, 2020.

WHITAKER, R. Transformando crianças em pacientes psiquiátricos: fazendo mais mal do que bem. In: Caponi S, Vásquez M.F., Verdi M. (Org.) **Vigiar e medicar: estratégias de medicalização da infância**. São Paulo: LiberArs; 2016. p. 13-28.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Narrativas de velhos sobre formas de tratar pessoas com deficiência: implicações na in/exclusão escolar⁴⁹

Nara Celiane Britto⁵⁰

nara.britto@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária Da Região De Chapecó- Unochapecó
Escola De Humanidades

Profª. Drª. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski⁵¹

taniazp@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária Da Região De Chapecó - Unochapecó
Escola De Humanidades

RESUMO. A história registra diferentes formas de tratar as pessoas com deficiência, desde o extermínio, a segregação, a integração, e mais recentemente, a inclusão desse público em todas as esferas sociais. Contudo, essas formas não são lineares, como se fossem uma evolução natural, tampouco excludentes, uma vez que se entrecruzam e por vezes existem retrocessos. Este trabalho está relacionado ao projeto de pesquisa para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. O estudo se insere na Linha de Pesquisa Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva e no Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas, cujo tema é *Concepções de deficiência e suas implicações na in/exclusão escolar: narrativas de velhos*. A partir desta temática, surge o seguinte problema de pesquisa: Como velhos narram as formas de tratar as pessoas com deficiência em suas trajetórias de vida e como tais concepções implicam na in/exclusão escolar? O objetivo geral da pesquisa é compreender como velhos narram as formas de tratar as pessoas

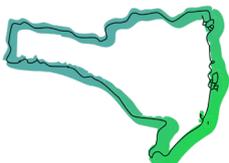
⁴⁹ Agradeço a Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó pela concessão de bolsa integral.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)-



⁵⁰ Graduada em Pedagogia; Graduada em Educação Especial pela Faculdade Santa Rita; Especialista em Atendimento Educacional Especializado- AEE; Especialista em Inovação em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ); Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Atualmente atua na função de Professora do Atendimento Educacional Especializado do setor da Educação Infantil da rede municipal de Guatambu SC. Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas.

⁵¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ); Graduada em Pedagogia pela Fundeste. Professora, pesquisadora e atualmente coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó. Integrante da Linha de Pesquisa Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq – 2.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



com deficiência em sua trajetória de vida e como tais concepções implicam na in/exclusão escolar. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: analisar como, em anos passados, as pessoas com deficiência eram tratadas e porque eram compreendidas/tratadas daquela forma; verificar como é compreendida a deficiência pelos velhos entrevistados; compreender como a concepção de deficiência reverbera na in/exclusão escolar de estudantes com essa especificidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, explicativa, quanto a natureza, será básica e com aporte teórico foucaultiano. As materialidades empíricas serão geradas através de entrevistas narrativas. Posteriormente as narrativas serão examinadas por meio da análise do discurso, com inspiração em Foucault. Assim, pretende-se com essa pesquisa contribuir para a compreensão da influência de concepções existentes no passado, na forma de agir e compreender como tais representações sobre as pessoas com deficiência influenciam, na contemporaneidade, posicionamentos e políticas de in/exclusão escolar.

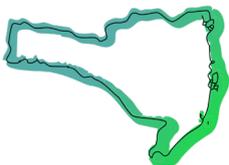
PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Diferença. Memórias de velhos. In/exclusão escolar.

ABSTRACT. History records different ways of treating people with disabilities, from extermination, segregation, integration, and more recently, the inclusion of this public in all social spheres. However, these forms are not linear, as if they were a natural evolution, nor are they exclusive, since they intersect and sometimes there are setbacks. This work is related to the research project for the preparation of the Master's dissertation in Education in the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education – PPGE at the Community University of the Chapecó Region – Unochapecó. The study is part of the Diversity, interculturality and inclusive education Research Line and the Diversities, inclusive education and educational practices Research Group, whose theme is Conceptions of disability and its implications for school in/exclusion: narratives from old people. From this theme, the following research problem arises: How do old people narrate the ways of treating people with disabilities in their life trajectories and how do such conceptions imply school in/exclusion? The general objective of the research is to understand how old people narrate the ways of treating people with disabilities in their life trajectory and how such conceptions imply school in/exclusion. The following specific objectives derive from the general objective: to analyze how, in past years, people with disabilities were treated and why they were understood/treated in that way; verify how disability is understood by the elderly interviewed; understand how the concept of disability reverberates in the school in/exclusion of students with this specificity. This is qualitative, field, explanatory research, in terms of nature, it will be basic and with Foucauldian theoretical support. Empirical materialities will be generated through narrative interviews. Subsequently, the narratives will be examined through discourse analysis, inspired by Foucault. Thus, the aim of this research is to contribute to understanding the influence of concepts that existed in the past, on the way of acting and understanding how such representations about people with disabilities influence, in contemporary times, positions and policies of school in/exclusion.

KEY WORDS: Deficiency. Difference. Memories of old people. School in/exclusion.

INTRODUÇÃO.

Esta pesquisa surgiu das inquietações e do silenciamento da naturalização de práticas excludentes impostas às pessoas com deficiência e a relação com o processo de in/exclusão escolar. Este trabalho faz referência ao projeto de pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora, sob orientação da segunda autora, cujo tema *Concepções de deficiência e suas implicações na in/exclusão escolar: narrativas de velhos*.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), destaca, como um dos seus fundamentos, no artigo 1º inciso III, a dignidade da pessoa humana, e como um dos direitos sociais, ressalta a educação. Portanto, é com base nesse pressuposto que será abordado o direito de educação às pessoas com deficiência o que nem sempre foi assegurado.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) salienta como princípio a escola inclusiva, na qual todas as crianças possam aprender juntas, independentemente de qualquer diferença ou dificuldade, ou seja, é na escola, esse espaço comum de convívio, que as diferenças se encontram e se complementam. A história registra diferentes formas de tratar as pessoas com deficiência, desde o extermínio, a segregação, a integração, e mais recentemente, a inclusão desse público em todas as esferas sociais. Contudo, essas formas não são lineares, como se fossem uma evolução natural, tampouco excludentes, uma vez que se entrecruzam e por vezes existem retrocessos.

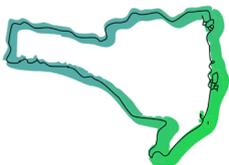
Ao longo da história, a deficiência foi tratada como um tabu, um assunto que deixa algumas pessoas desconfortáveis, considerando que deixa evidente o mito da normalidade, uma vez que a fragilidade do outro aponta a fragilidade humana. Estudos de Tessaro, Trevisol e Pieczkowski (2022, p. 16) destacam que

A dificuldade de conviver com a diferença é um dos principais aspectos que fundamentam a prática de *bullying*. [...] A diferença é percebida como estranhamento, como algo que incomoda e desestabiliza. A sociedade estabelece normas e considera normal os que se ajustam às normas estabelecidas. Nessa perspectiva, estudantes com deficiência são compreendidos como alguém a ser corrigido, normalizado e até mesmo inferiorizado.

E afirmam que “a exclusão e discriminação de pessoas com deficiência foi naturalizada historicamente”. (Tessaro; Trevisol; Pieczkowski, 2022, p. 17). As autoras evidenciam “[...] que construir relações humanas mais saudáveis no contexto educacional é urgente, especialmente, quando nos referimos a uma população historicamente esquecida e excluída” (Tessaro; Trevisol; Pieczkowski, 2022, p. 4). Diante do exposto, apresento o seguinte problema de pesquisa: Como velhos narram as formas de tratar as pessoas com deficiência em suas trajetórias de vida e como tais concepções implicam na in/exclusão escolar? Do problema de pesquisa emergem as seguintes questões de pesquisa: Como, em anos passados, as pessoas com deficiência eram tratadas e porque eram compreendidas/tratadas daquela forma? Como é compreendida a deficiência pelos velhos entrevistados? De que forma a concepção de deficiência reverbera na in/exclusão escolar de estudantes com essa especificidade?

O objetivo geral da pesquisa é compreender como velhos narram as formas de tratar as pessoas com deficiência em sua trajetória de vida e como tais concepções implicam na in/exclusão escolar. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: analisar como, em anos passados, as pessoas com deficiência eram tratadas e porque eram compreendidas/tratadas daquela forma; verificar como é compreendida a deficiência pelos velhos entrevistados; compreender como a concepção de deficiência reverbera na in/exclusão escolar de estudantes com essa especificidade.

A escolha do termo “velhos” justifica-se pelo argumento de que é preciso enfrentar as questões dos estereótipos naturalizados pela sociedade, essa ideia preconcebida em relação às pessoas mais velhas, numa sociedade em que tudo que não serve se descarta, sendo essa a condição marginalizada de ser velho (Moreira, 2021). Vem como uma forma de indagação e “[...] enfrentamento de algo que incomoda, que assusta e, que muitas vezes tentamos maquiagem com termos mais amenos e politicamente corretos”



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



(Rech, 2018, p. 17), em uma sociedade capitalista que enaltece o novo e cada vez mais rapidamente substitui tudo que envelhece, usando um enquadramento classificatório para o velho, onde as subjetividades e singularidade não têm lugar (Moreira, 2021). De acordo com Beauvoir (1990, p. 8) “para a sociedade, a velhice aparece como uma espécie de segredo vergonhoso, do qual é indecente falar”, é como um fantasma que ninguém quer e/ou não consegue encarar. A sociedade tende a marginalizar e excluir os velhos, relegando-os a um papel secundário e invisível na comunidade, esquecendo que o envelhecimento faz parte da natureza humana e que não tem como ser evitado ou negado (Debert, 2004). Portanto, é preciso quebrar o silêncio, trazer à luz esse fantasma que para muitos é o envelhecimento, mesmo que isso inquiete alguns leitores. Assim sendo, recorreremos ao termo “velhos” como contribuição para refletir a importância dessas pessoas como fonte de cultura para a sociedade, e também no sentido de combater o preconceito que existe contra o envelhecimento, emergindo através das narrativas os silenciamentos, as memórias, as vozes destes velhos excluídos da memória histórica da sociedade que nunca ou pouco foram ouvidos acerca das pessoas com deficiência em tempos passados.

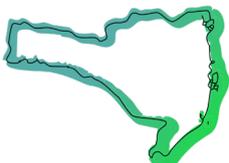
Assim, utilizamos o termo “velhos” como forma de re-existir aos processos de subjetivação impostos pela sociedade capitalista que tem o velho como um fardo que não é rentável e, portanto, pode ser descartado. O estatuto do idoso (Brasil, 2021) destaca no Art. 8º que o envelhecimento é um direito extremamente pessoal e a sua proteção é um direito social, mas na sociedade contemporânea, pautada pelo capitalismo, que visa à obtenção de lucro e a acumulação de riquezas, o crescimento da desigualdade social é cada vez maior. Nesse contexto, ser velho é subsistir e lutar para continuar sendo reconhecido e valorizado como ser humano. Assim, a pesquisa contribuirá para a compreensão da influência de concepções existentes no passado na forma de agir e compreender como tais representações sobre as pessoas com deficiência influenciam, na contemporaneidade, posicionamentos e políticas de in/exclusão escolar. Salientamos que os velhos entrevistados não foram, na vida pregressa, pessoas com deficiência, embora na velhice condições limitadoras ou de deficiência possam estar presentes. Portanto, os entrevistados falarão da deficiência/diferença de outras pessoas.

Observamos que a deficiência, frequentemente foi mantida em “segredo”, como uma espécie de tabu. A deficiência de algumas crianças ou adultos era um assunto que não adentrava as rodas de conversas na comunidade *locus* do estudo, ou seja, não se podia falar, nem sequer perguntar sobre isso. Esse tema era “velado”, o que despertava inquietação.

A justificativa para desenvolver este estudo reside no desejo de registrar memórias de velhos em relação à forma como pessoas com deficiência foram tratadas ao longo dos tempos, ou, até algumas décadas atrás, no contexto onde será desenvolvida esta pesquisa, ou seja, na região do extremo norte do Rio Grande do Sul. A motivação é, principalmente, o silenciamento da comunidade em relação à existência de pessoas com deficiência, um tema “fechado”, “proibido”, e tais pessoas não eram vistas pela perspectiva de que a diferença é uma condição humana.

Outras pessoas com deficiência existiam na comunidade e algumas eram tratadas como “bobos da corte”. Havia boatos de que algumas pessoas com deficiência eram abusadas sexualmente. Embora na época fossem naturalizados tais tratamentos e não se falasse em *bullying*, hoje podemos compreender que era disso que se tratava, além de outras formas de violência.

A deficiência era compreendida como algo indesejável e como uma condição de subalternidade. Contudo, Skliar (1999, p. 22) enfatiza que as diferenças “não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade [...] a diferença existe



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade”. Assim sendo, através das entrevistas narrativas, visamos quebrar o silenciamento e emergir através das memórias dos entrevistados as lutas da pessoa com deficiência, a segregação e exclusão dessas pessoas com deficiência que perpetuam até hoje na forma de preconceito e de não aceitação destas pessoas na escola, nas empresas, na sociedade como um todo. A não aceitação e o preconceito às diferenças.

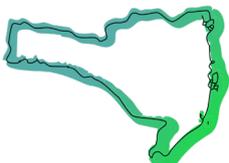
Lobo (2015), ao referir a história das pessoas com deficiência no contexto brasileiro, menciona a invisibilidade de pessoas com deficiência, afirmando que, no entanto, elas sempre existiram. Segundo a autora, elas “[...] sempre estiveram lá, nas poucas inscrições em que foi registrada a rápida passagem de suas existências por alguém que muito apressadamente se ocupou deles” (Lobo, 2015, p. 13). Isso nos mostra que tais pessoas foram desprezadas, condenadas, vistas como uma erva daninha, que nascem e crescem onde não são desejáveis.

Diniz (2007, p. 09) afirma que “[...] deficiência não é uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Contudo, a história marca os indivíduos que, por diferença e/ou deficiência, são segregados em um estado de desigualdade e subjugação social. Silva (2014, p. 81) afirma que a diferença é uma relação social, “isso significa que a sua definição discursiva e linguística, está sujeita a vetores de força, a relações de poder”. De acordo com o autor a diferença não é definida, é imposta, a capacidade de indicar e definir as diferenças não pode ser dissociada das mais amplas relações de poder.

Lockmann (2016, p. 24) afirma ser notório que “[...] em diferentes momentos históricos, procurou-se identificar e marcar aqueles indivíduos que não se enquadravam nos padrões de normalidade”. A autora ainda reitera que a anormalidade desde sempre foi uma preocupação social e política, ou seja, o ser humano dito normal é uma ideia fixa que vem do passado, o que varia a cada época são os métodos e/ou as políticas desenvolvidas para gerenciar as deficiências/diferenças. É possível identificar uma construção social da deficiência/diferença que se estabelece a partir de uma comparação com um padrão considerado normal.

Foucault (2008) argumenta que essa busca pela normalidade é uma forma de exercício de poder sobre as pessoas com deficiência, pois nega a diversidade e as coloca em uma posição de inferioridade em relação ao normal. De acordo com o autor “[...] a norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (Foucault, 2008, p. 83). Foucault (2008) relaciona o conceito de norma ao parâmetro por meio do qual se estabelece a distinção entre o normal, isto é, conforme a norma, e o anormal ao contrário à norma.

Assim, a norma se torna uma ferramenta de exclusão e marginalização daqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos. O autor chama a atenção para o fato de que a norma não é apenas imposta de cima para baixo, mas também internalizada pelos indivíduos através de processos disciplinares e de controle social. Portanto, habitar num corpo com deficiência é viver constantemente sob o olhar e o julgamento normativo da sociedade. Para Lopes e Fabris (2020), a maioria a deficiência é considerada como um fardo ou uma limitação, usando uma linguagem carregada de preconceitos, estereótipos e eufemismos discriminatórios para referir-se à deficiência, como, bobos da corte, aleijados, mancos, retardados e, mais recentemente, pessoas com necessidades especiais ou pessoa especial. Esses são alguns dos termos utilizados para se referir à deficiência, aos ditos anormais.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



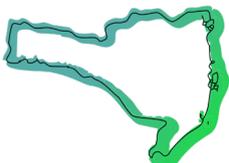
Essa busca incessante por identificar e categorizar o que é considerado anormal ou desviante tem sido uma característica marcante da sociedade moderna. Através dessas classificações, busca-se estabelecer normas e padrões de comportamento, saúde e funcionalidade, o que pode gerar exclusão e estigmatização daqueles que não se enquadram nessas categorias preestabelecidas de normas, usando-as como estratégias de dominação e controle social dos corpos marcados pela deficiência/diferença.

Diniz (2007, p. 10) em suas reflexões acresce que, “a deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime [...] que humilha e segrega” as pessoas com deficiência/diferença, e as considera “[...] infames da história” (Lobo, 2015, p. 13). Neste contexto Veiga-Neto (2011, p. 107-108) pondera que, a diferença é pensada “[...] como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo”. E ainda, que a diferença é “[...] entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo o momento, o risco do caos [...]” (Veiga-Neto, 2011, p. 108) e o risco de colapso, impedindo que o sujeito da modernidade se apazigue na tutela eterna de uma prometida maioria.

Essas vidas, obscurecidas pela deficiência/diferença, foram desprezadas ao infortúnio e fadadas ao esquecimento, ao anonimato na história. O que as faz ressurgir, de acordo com Lobo (2015), é o acaso de achados através de documentos que alguém pesquisa e encontra. De acordo com a autora nada tem de valioso, mas eles guardam certa grandeza no sofrimento, revelam muito sobre seu tempo em seu breve aparecimento e, sem dúvida, foram alvos e objetos de ódio, desprezo ou piedade de seus contemporâneos de história. Foram “vidas detidas por uma instituição, aprisionadas pelas condições que lhes foram impostas, maldição das relações de poder” (Lobo, 2015, p. 14) de uma sociedade que oprime o corpo com deficiência/diferença. Diniz, Barbosa e Santos afirmam que “a opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67) que perpetuam estereótipos, preconceitos e discriminam pessoas com deficiência/diferença. Portanto, é fundamental compreender que a opressão não está intrinsecamente ligada aos impedimentos corporais, mas sim à falta de inclusão nessa sociedade. Veiga-Neto (2011) alega que, se colocar em uma mesma instituição escolar, os chamados normais e os anormais, torna difícil o ensino, e não é porque seus níveis cognitivos sejam diferentes, mas porque dividi-los, foi um dispositivo criado para definir a diferença entre normalidade e anormalidade e colocar a norma em ação. Esse movimento de separação entre normais e anormais gera desigualdades e estigmatização, dificultando o processo de ensino-aprendizagem para todos.

Os indivíduos considerados anormais, por habitarem um corpo com deficiência/diferença estão na sociedade, e muito ainda precisa ser feito por eles e com eles, para garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades. É fundamental que haja consciência social sobre a importância de garantir igualdade de oportunidades e acessibilidade para os indivíduos com deficiência/diferença, promovendo a inclusão. Habitar um corpo com deficiência/diferença é desafiar a norma, romper com os padrões estabelecidos e enfrentar diariamente obstáculos físicos e sociais, numa sociedade que exclui e marginaliza pessoas que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

Na contemporaneidade, a questão da deficiência tem sido objeto de reflexões e debates relevantes. A deficiência está entrelaçada com os processos de subjetivação e ganha um novo olhar sob a perspectiva foucaultiana. Ao lançar um olhar, tendo como base as contribuições do filósofo Michel Foucault, é possível trilhar caminhos que conduzam a uma compreensão mais profunda acerca da deficiência e dos processos de subjetivação. Esses processos de subjetivação podem ser entendidos como formas de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

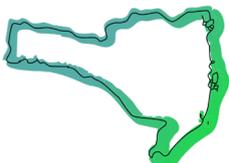


transformar os indivíduos em sujeitos objetivados, ou seja, sujeitos que são moldados e definidos por forças externas, que Foucault (2014) vai denominar de relações de poder. Nessa perspectiva o autor afirma que, esses processos de subjetivação vêm engendrados de poder, num regime de verdade que cada sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiro. Nos alerta para a importância de analisar e questionar essas verdades estabelecidas e problematizar as formas como elas afetam a vida dos sujeitos com deficiência.

A forma como a deficiência é compreendida em cada cultura, nas distintas regiões geográficas, gera efeitos de verdade/jogos de verdade. Para Foucault (2014) os jogos de verdade ocorrem na medida em que a objetivação e a subjetivação dependem uma da outra, e o desenvolvimento é mútuo e de laços de reciprocidade, ou seja, os jogos de verdade são moldados por discursos e práticas sociais que variam de acordo com as diferentes culturas e regiões geográficas. Portanto, a compreensão da deficiência pode ser influenciada por crenças religiosas, valores culturais e políticas governamentais. Em algumas culturas, a deficiência pode ser vista como uma maldição ou punição divina, enquanto em outras, pessoas com deficiência foram segregadas em espaços específicos, uma vez que não se “encaixam” nos padrões de normalidade. Essas diferentes percepções afetam diretamente a forma como as pessoas com deficiência foram/são tratadas e integradas na sociedade.

Essas relações de poder e jogos de verdade estão presentes em diferentes instituições sociais sendo largamente difundidos, através dos quais as pessoas internalizam normas e valores que moldam suas identidades. De acordo com Revel (2005), Foucault afirma que é necessário questionar esses jogos de verdade para entender como eles nos subjetivam, internalizam as normas e influenciam na constituição dos sujeitos, e o caminho mais certo para tais questionamentos é consequentemente “[...] reconstruir uma verdade produzida pela história e isenta de relações com o poder, identificando ao mesmo tempo as coerções múltiplas e os jogos, na medida em que cada sociedade possui seu próprio regime de verdade [...]” (Revel, 2005, p. 86). Revel (2005) acrescenta que, para Foucault, o problema parece consequentemente ser o de interrogar os jogos e verdades, quer dizer: “[...] as relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência - que permitem ao homem pensar-se quando se identifica como louco, como doente, como desviado, [...] como quem vive ou quem fala, ou ainda como homem de desejo” (Revel, 2005, p. 87). Essas relações de poder e verdade são fundamentais para compreender como as identidades e subjetividades são construídas e moldadas historicamente na sociedade.

Essa reconstrução da verdade histórica isenta de relações de poder permite desvendar as estratégias de normatização utilizadas para estabelecer e manter as normas e certas narrativas dominantes e silenciar outras. Além disso, ao identificar as coerções e jogos de verdades presentes em cada sociedade, é possível compreender como esses processos influenciam na formação das subjetividades individuais dos seres humanos. Foucault (2016), reitera que, deste modo, as práticas de objetivação e subjetivação estão intrinsecamente ligadas, e nesse contexto, elas influenciam na maneira como as pessoas com deficiência são percebidas e tratadas pelos outros e pela sociedade em geral. Essas práticas de objetivação e subjetivação são fundamentais para compreendermos como as pessoas com deficiência são posicionadas e estigmatizadas na sociedade. Tais práticas não apenas constituem a forma como os indivíduos com deficiência são vistos, mas também influenciam as políticas públicas e as estruturas sociais que perpetuam a exclusão, a discriminação ou podem promover rupturas e delas emergir práticas inclusivas.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MATERIAIS E MÉTODOS.

Quanto à metodologia adotada, a pesquisa se constitui como qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista e com aporte foucaultiano. Denzin e Lincoln (2006, p. 17), apresentam que “a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação [...] envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos”. Compreende um conjunto amplo de atividades interpretativas, as quais não dão ênfase em uma única prática, pois se entende que cada uma dessas práticas incumbe-se de uma visibilidade diferente do mundo. Portanto, “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Meyer e Paraíso (2021), enfatizam que é indispensável a quem faz pesquisa pós-estruturalista reconhecer que as nossas pesquisas não acessam verdades absolutas, inquestionáveis, mas, proporcionam a descrição, análise, problematização e modificação de verdades dependentes do contexto e/ou da cultura em que os sujeitos estão inseridos, por meio da qual reproduzem certos consensos acerca da sociedade em que vivem. Produzir uma pesquisa com essa noção presume considerar a verdade como sendo dependente do contexto do indivíduo e cabe ao pesquisador problematizá-las como verdades legítimas que são aceitas em determinados grupos demográficos, em condições específicas e em épocas históricas em que determinadas redes de poder estabelecem essas verdades.

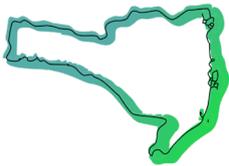
O aporte teórico de Michel Foucault subsidiará este estudo. Meyer (2021) destaca que as pesquisas que se situam nas teorizações foucaultianas delimitam um campo teórico e político que

[...]se conecta com determinadas possibilidades de elaborar perguntas e objetos de pesquisa, planejar a investigação, movimentar-se no processo de implementação, operar sobre o material empírico que nele produzimos e compor o texto que resulta da análise que dele fazemos (Meyer, 2021, p. 51).

Nessa perspectiva de pesquisa busca-se (re)conhecer e descrever alguns discursos e/ou representações, enunciados, sujeitos e processos de diferenciação, envolvidos com a produção do que se denomina de inclusão social (Meyer, 2021), bem como refletir como esses discursos e representações influenciam nos processos de subjetivação dos sujeitos.

As materialidades empíricas foram geradas por meio de entrevistas narrativas direcionadas por um roteiro com tópicos orientadores, gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Entrevista narrativa de acordo com Andrade (2021, p. 175), é uma “possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma pesquisa etnográfica”. Andrade, ao explicitar a entrevista narrativa, nos dá subsídios para compreender que resgatar as memórias, as experiências vivenciadas pelos velhos acerca da deficiência, não é somente recordar ou retomar algo do passado. Por meio das entrevistas narrativas é possível recordar e mexer com os sentimentos bons e os não agradáveis. Para a autora, “[...] a recordação ‘implica um certo sentido do que somos’” (Andrade, 2021, p. 176). Andrade destaca que, as histórias que são narradas por meio das entrevistas “[...] não são dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa [...]” (Andrade, 2021, p. 178). As narrativas serão organizadas em agrupamentos temáticos considerando a relevância e recorrência e derivarão dos tópicos orientadores, inspirados nas perguntas de estudo. Contudo, se necessário, haverá abertura para agrupamentos emergentes, em consonância com pesquisas na perspectiva pós-estruturalista.

Foram entrevistadas 8 pessoas com mais de setenta anos de idade, residentes na região do extremo norte do Rio Grande do Sul, *locus* da pesquisa. Como critérios para participar da pesquisa foi estabelecido:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



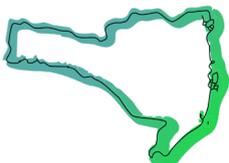
ter acima de 70 anos; residir desde aproximadamente o ano de 1988 (período em que a primeira autora frequentava a escola da comunidade) na Vila Volta Grande, município de Alpestre (RS); e aceitar participar da pesquisa. As narrativas serão examinadas por meio da análise do discurso, com inspiração foucaultiana. Segundo Sales (2012, p. 127) a análise do discurso “[...] trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso”. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó e foi aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 70768023.8.0000.0116. As entrevistas narrativas aconteceram após a aprovação do projeto no Comitê de Ética.

RESULTADOS.

A pesquisa está em sua na fase de entrevistas narrativas e transcrição, portanto, este item encontra-se em construção, assim sendo, não temos resultados substanciais. De acordo com as buscas realizadas em bases de dados não foram encontradas muitas publicações correlatas ao tema da pesquisa. Assim, trata-se de uma abordagem diferenciada, uma vez que a proposta é ouvir os velhos quanto à sua concepção de deficiência, formas de tratamento que foram naturalizadas pela sociedade em tempos passados. Foram localizados trabalhos que relatam as representações sociais da deficiência, as memórias das pessoas com deficiência na infância e também provocam reflexões acerca da deficiência ao longo da história. Os trabalhos encontrados através do seu referencial teórico vêm contribuir para essa pesquisa, uma vez que trazem entrevistas, as quais visam quebrar o silenciamento e emergir através das memórias dos entrevistados as lutas da pessoa com deficiência na sociedade e no direito à inclusão. Outro ponto elencado nessas buscas de dados são as consequências dos atos praticados no passado, a segregação e exclusão, e que se perpetuam até hoje na forma de preconceito e de não aceitação destas pessoas nas escolas, nas empresas, na sociedade como um todo. As entrevistas narrativas realizadas até o momento evidenciaram a invisibilidade das pessoas com deficiência, a naturalização da não aprendizagem, o que justificaria a não frequência às escolas. Também está presente nas narrativas a ideia da sexualidade como algo incontrolável e bizarro nas pessoas com deficiência, as quais foram, ao longo dos tempos, ora descritas como pessoas boas, ora como anormais pecadores, na perspectiva do desvio da sexualidade. Ou seja, a perspectiva histórica de anjos do bom Deus ou de resultado de castigos, emergem nas narrativas. As narrativas deixam transparecer a culpabilização de famílias de pessoas com deficiência, sem tensionar a ausência de políticas sociais e educacionais da época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Com esta pesquisa não temos a pretensão de estabelecer juízo de valor, mas compreender “verdades” históricas. Ou seja, não pretendemos julgar pessoas em relação às suas concepções sobre deficiência e suas atitudes no passado. Diferente disso, a intenção é desnaturalizar o que parece dado e provocar reflexões acerca de práticas excludentes impostas às pessoas com deficiência e sua relação com o processo de exclusão escolar. A pesquisa tem relevância científica, pois realizamos a busca por estudos correlatos ao tema de investigação e observamos que os trabalhos encontrados não trazem a concepção de velhos acerca da deficiência e das práticas de exclusão escolar. Assim sendo, as narrativas dos velhos nos conduzirão a uma compreensão mais profunda das raízes da exclusão escolar e social das pessoas com deficiência, bem como nos instigarão a refletir, a repensar práticas pedagógicas que perpetuam essa exclusão e pensar e políticas públicas de inclusão. Esperamos assim contribuir para o avanço da ciência e tensionar a concepção de deficiência. Além disso, a pesquisa contribuirá para analisar como as concepções e forma de relacionamento com pessoas com deficiência reverberam na in/exclusão escolar de estudantes com essa especificidade.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



AGRADECIMENTOS: UNOCHAPECÓ, pela bolsa integral concedida para cursar Mestrado em Educação. Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)- 

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa significado nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 175-195.

BEAUVOIR, Simone de, 1908-1986. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 26 out.2022.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. 5. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. 39 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/592242/Estatuto_do_idoso_5ed.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento/** Guita Grin Debert. -1. ed. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2004.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

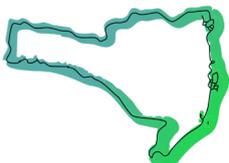
DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 6, n. 11, dez. 2009, p. 65-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/>. Acesso em 21 de jun. de 2022.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981) /Michel Foucault; edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Rosemary Costhek Abílio. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro. Lamparina, 2015.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Revista Cadernos de Educação** - UFPL, Dossiê, v. 1 n. 55, p. 19-36, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10416>. Acesso em: 08 out. 2022.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2021. p. 17-23.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 49-63.

MOREIRA, Janine. **Vamos falar de velhice? Ensaios Filosóficos e psicológicos/** Janaine Moreira (org.). – Chapecó, SC: Argos, Criciúma, SC. Ediunesc, 2021. Coleção Perspectivas, n. 59, 236 p.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Bullying envolvendo alunos com deficiência: análise a partir de uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X67847>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67847>. Acesso em: 7 set. 2023.

RECH, Aryana Lucia. **Memória de velhos: escola, bodega e igreja** Como signos de estruturação, uma leitura a partir da semiótica peirciana. 2018. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária Da Região De Chapecó-(UNOCHAPECÓ), 2018.

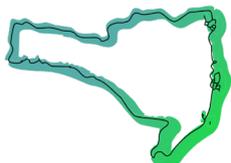
REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

SALES, S. R. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

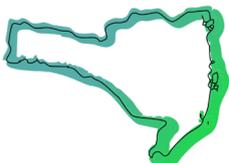
UNESCO. Declaração de Salamanca - **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 105- 118.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



As transformações no mundo do trabalho: competência, qualificação e modificações do trabalho docente

Neidimar Vieira Lopes Gonzales

neidimar@unir.br

Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Tânia Regina Raitz

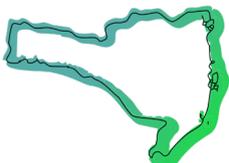
raitztania@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO: Atualmente, faz-se necessário conhecer as transformações ocorridas no mundo do trabalho considerando as múltiplas habilidades exigidas do profissional. Este trabalho é recorte de uma tese, caracteriza-se como descritivo de abordagem qualitativa e tem como objetivo apresentar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trazendo elementos para a compreensão da noção de competência, qualificação e das modificações do trabalho docente. O procedimento metodológico adotado foi revisão de literatura embasada nos estudos de Ribeiro (2009), Silva (2006), Locatelli (2017) e Raitz e Silva (2014). O estudo revela que surgem novos perfis profissionais para atender a ideologia do capital e da produção presentes no mundo do trabalho, expressos na identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais. Conclui-se que urge repensar os processos formativos que envolvem instituições escolares, universidades, sindicatos, empresas e organizações não-governamentais para que sejam capazes de oportunizar o conhecimento para a luta de classes, para a reflexão crítica dos aspectos sociais, políticos, econômicos e das relações existentes no trabalho, de modo a compreender as forças hierárquicas de poder que subjazem ao setor produtivo capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Processos produtivos. Novo modelo profissional. Professor.

ABSTRACT: Nowadays, it is necessary to understand the transformations occurring in the world of work considering the multiple skills required of professionals. This work is an excerpt from a thesis, characterized as descriptive with a qualitative approach and aims to present the changes that have occurred in the world of work, bringing elements to understand the notion of competence, qualification and changes in teaching work. The methodological procedure adopted was a literature review based on studies by Ribeiro (2009), Silva (2006), Locatelli (2017) and Raitz and Silva (2014). The study reveals that new professional profiles emerge to meet the ideology of capital and production present in the world of work, expressed in the identification of cognitive skills and social skills. It is concluded that it is urgent to rethink the training processes that involve school institutions, universities, unions, companies and non-governmental organizations so that they are capable of providing knowledge for the revolution



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



of classes, for critical reflection on social, political, economic and of the relationships at work, in order to understand the hierarchical forces of power that underlie the capitalist productive sector.

KEYWORDS: Production processes. New professional template. Teacher.

INTRODUÇÃO

Este estudo é recorte de uma tese, tem como objetivo apresentar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trazendo elementos para a compreensão da noção de competência, qualificação e das modificações do trabalho docente. Pode-se afirmar que é uma temática relevante considerando o cenário atual pós-pandêmico em que o profissional teve que se reinventar e continua se reinventando para se manter atuante.

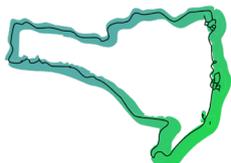
Na década de 1980, os países capitalistas passaram por transformações no mundo do trabalho em decorrência do surgimento de “novos elementos como a tecnologia de ponta, a automação, a robótica e a microeletrônica” (Silva, 2006, p. 139). Estes novos elementos influenciaram o mundo do trabalho e modificaram as formas de ingresso na estrutura produtiva, exigindo dos profissionais outras capacidades, habilidades e conhecimentos para atuação. Consequentemente, a competência vem se configurando “como resposta às demandas do mundo do trabalho por um tipo de formação mais adequado às transformações no sistema produtivo referenciada no conceito de flexibilidade” (Araújo, 2002, p. 98).

Com relação as transformações no sistema produtivo, Marx (1964, p. 159) destaca “com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”. Assim, é reduzido o tempo útil das coisas para acelerar a produtividade, aumentando a lógica capitalista de expansão da economia de consumo. Desta forma, a força de trabalho humano se torna precária como consequência da competitividade e intensificação dos processos de trabalho. Nesta perspectiva, o trabalho não produz apenas mercadorias e produtos, mas pode ser considerado uma forma de alienação e subordinação.

A formação do indivíduo trabalhador passa a esconder as barreiras constituídas pelo capital que impedem a sua ascensão natural. Sendo assim, o capital controla a subjetividade do indivíduo, e este passa a se sentir responsável pelo seu desemprego ou por manter-se empregado. A partir disto, entendemos que a qualificação passa a ser o mote para a formação profissional. Conforme Sampaio e França (2008, p.1) a qualificação é um “termo originado desde o Estado de bem-estar social, com o objetivo de planejar, racionalizar os investimentos do Estado em garantir as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional”.

Manfredi (1998) ao estudar as dimensões conceituais e políticas dos termos trabalho, qualificação e competência profissional destaca que a qualificação é entendida por muitos, como sinônimo de preparo do “capital humano”. Para a autora, essa concepção de qualificação surgiu nos anos 50 e 60, associada à ideia de desenvolvimento socioeconômico, a partir da necessidade de planejamento e racionalização dos investimentos do Estado referente à educação escolar, com o intuito de garantir no nível macro, maior conformidade entre as demandas dos sistemas ocupacionais e as do sistema educacional.

Os economistas americanos Theodore Schultz (1974) e Frederick Harbison (1974) defendiam a Teoria do Capital Humano, justificando a importância da instrução (qualificação) e do progresso do conhecimento como componentes fundamentais para a formação de recursos humanos, sendo uma



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



maneira de suprir a falta de indivíduos com habilidades para trabalhar nos setores que caminhavam rumo a modernização (modelo industrial capitalista de produção).

Harbison (1974, p. 153) entende a formação de capital humano como "processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e as experiências indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país". A formação de capital humano resulta em despesas em educação, adiestramento (sentido estrito) e produz atitudes voltadas para a atividade produtiva. Esta concepção de qualificação (formação de capital humano) vincula-se ao propósito macrossocietário de atender as demandas e necessidades técnico-organizativas dos setores do capital, pois desencadeou políticas educacionais e a criação de sistemas de formação profissional, com vistas à qualificação (preparo de mão de obra) para o mercado de trabalho. Segundo Frigotto (1998, p. 80) "O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano, necessário para garantir a capacidade competitiva das economias".

Para Ribeiro (2009) a concepção de trabalho nas sociedades primitivas baseava-se na solidariedade e no coletivo, o que foi modificado a partir do advento da economia de mercado, momento que o trabalho perde a característica de espaço social e torna-se uma mercadoria. Desta forma, aliena o trabalhador e causa a separação de manual e intelectual, causando a divisão de classes, conforme Marx (1987).

No que se refere a separação do trabalho manual e intelectual (concepção e execução do trabalho no modelo capitalista) está ligada ao domínio do capital sobre o conhecimento e o poder. Isto explicita o pensamento de Marx de que ambos: trabalho manual e intelectual, exigem o uso tanto das funções mentais (pensamento) quanto físicas (corporal).

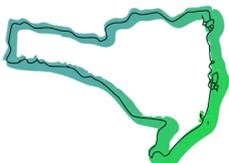
O processo de organização capitalista do trabalho realizado conforme condições estabelecidas e regulamentadas pelo capital é considerado positivo, por entender que o capital designa tarefas, define as formas de pagamento e normas com sanções para os casos de falhas. Por outro lado, é considerado negativo, pois evidencia as características de um trabalho alienado, fragmentado e desqualificante. (Manfredi, 1998) "O trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho. Nesta perspectiva, forma-se através do trabalho e o trabalho é o princípio de sua formação" (Ribeiro, 2009, p. 50), este pode ser tanto alienante quanto libertador.

METODOLOGIA (MATERIAIS E MÉTODOS)

Para esta pesquisa realizou-se um estudo qualitativo, descritivo, valendo-se da revisão de literatura embasada nos estudos de Ribeiro (2009), Silva (2006), Locatelli (2017) e Raitz e Silva (2014) de modo a apresentar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trazendo elementos para a compreensão da noção de competência, qualificação e das modificações do trabalho docente. Desta forma, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico em que se levou em consideração estudos que apresentaram a partir das noções desenvolvidas as relações na área educação e trabalho.

RESULTADOS

A partir da revisão de literatura, foi possível verificar as mudanças introduzidas no trabalho do docente. Compreendendo o trabalho docente a partir da lógica emprego/educação escolar, que confere o "status" por meio do certificado, Paiva (1995) esclarece que a economia e o planejamento da educação investiam na qualificação formal, ou seja, a busca por conseguir indivíduos diplomados conforme a demanda. O



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



retorno conseguido pela qualificação era calculado pelo rendimento (salário) cuja variação era determinada pelo nível de escolaridade e as certificações da pessoa.

Nesta perspectiva Kuenzer (1985) destaca que a qualificação profissional estabelece a hierarquia nos postos de trabalho, o nível de escolaridade e especialização determinam hierarquicamente a representação de poder e tomada de decisões por parte daqueles considerados mais competentes. Para Manfredi (1998) a educação escolar hierarquizada, em níveis que constitui da base menos qualificada até a altamente qualificada, legitima as diferenças hierárquicas no mundo do trabalho, e ao contrário do que se espera não se torna em muitos casos uma possibilidade de acesso aos diversos sistemas de *status* profissionais, e conseqüentemente tem gerado o individualismo e a competitividade.

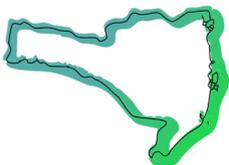
A mundialização do capital fez emergir a competitividade coletiva no mundo do trabalho, levando em conta a flexibilidade e polivalência do profissional (Silva Júnior, 2002). Desta forma, emergem novos perfis profissionais e novos modelos de formação para atender ao mundo do trabalho, que conforme Catani (2001) estão expressos na identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das profissões nos distintos ramos de atividade. No entanto, para Silva (2006, p. 140) é necessário repensar “os perfis profissionais e os processos de formação nos âmbitos das escolas, universidades, sindicatos, empresas e organizações não-governamentais”. É necessária uma formação que seja capaz de oportunizar o conhecimento para a luta de classes, para a reflexão crítica dos aspectos sociais, políticos, econômicos e das relações existentes no trabalho, de modo a compreender as forças hierárquicas de poder que subjazem ao setor produtivo capitalista.

Por sua vez, houve transformações no contexto escolar decorrentes das mudanças do mundo do trabalho, cuja estrutura está organizada e reproduz a ideologia do capital e da produção presentes no mundo do trabalho. Contudo, para Soares, Carvalho e Kipnis (2003) os sistemas de ensino não conseguem atender essas exigências e necessidades.

Com relação a competência profissional, Libâneo (1999) toma por base os documentos legais para destacar dois tipos de pedagogos: 1 - o licenciado: o professor em todos os níveis de ensino que exerce as atividades de gestão, supervisão e orientação escolar; 2 - o bacharel: os especialistas dedicados a pesquisa, formação profissional, documentação, gestão de sistemas escolares, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições. Libâneo desvela a multifuncionalidade do professor exigida por meio da legislação que regulamenta as diretrizes para os cursos de formação docente.

Entretanto, a legislação que embasa a formação profissional está subordinada ao interesse econômico ao apresentar pressupostos com vistas a qualificar a mão de obra, desenvolver a força de trabalho e estimular as relações de poder. Na perspectiva de formação polivalente, a educação torna-se um instrumento do capitalismo ao preparar o profissional para o mercado de trabalho (emprego) e não para a qualidade de vida e realização. Friedmann e Naville (1973, p. 47) defendem que “não se pode separar o indivíduo de uma série de agrupamentos, não podem ser isolados do meio mais ou menos instrumental que alimentam e do qual vivem nem subtraídos, de uma forma qualquer, às funções que nele desempenham”.

Silva (2006, p. 142) destaca que “as características presentes no mundo da produção podem ser verificadas e aplicadas na função do pedagogo, quando eles são instigados a realizar planejamento em equipes, compartilhar saberes, dialogar sobre as suas dificuldades, fazer dinâmicas de grupo entre si e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



serem flexíveis”. A competência é o novo requisito do mundo do trabalho. Para Ramos (2002), Manfredi (1998) e Dubar (1998) há sentido e intenção diferente quando se refere à qualificação e competência.

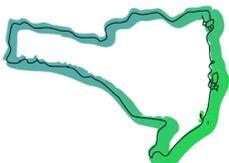
O conceito de qualificação está ligado à formação e ao diploma, ao domínio teórico e prático de conhecimentos que desenvolvem habilidades para o exercício de uma atividade profissional, por meio de um processo construído socialmente, ocorrendo em espaços diversos, sejam escolares ou extraescolares, sendo o diploma um requisito para o emprego. No entanto, os estudiosos supramencionados questionam se o diploma por si só pode assegurar a competência profissional, e se a qualificação pode garantir a competência.

Para Silva (2006) a flexibilização da produção e a reestruturação das ocupações levanta questionamentos sobre a adequação e a suficiência da qualificação como condicionante das relações de produção e dos códigos de acesso e permanência no mercado de trabalho. Desta forma, Ramos (2002) entende que a flexibilidade do mundo do trabalho, exige não mais a qualificação, mas a competência, pois promove, reconhece e valoriza os aspectos subjetivos, não formais e implícitos da qualificação.

Foi com as reformas educacionais dos anos 1990 que a noção de competência começou a ser discutida e apresentada na organização curricular no Brasil, a partir da orientação e do apoio financeiro recebidos de organismos internacionais sendo eles: o Banco Internacional de Desenvolvimento, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Unesco e a Organização Internacional do Trabalho. Conforme Deluiz (2001, p. 6) o objetivo da reforma foi “articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mundo do trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais”. Quanto à avaliação dos serviços educacionais, esta é realizada de forma hegemônica e estatística, organizada numa perspectiva produtivista que prioriza os resultados e não os processos. Para Pires e Sampaio (2015) os novos mecanismos de avaliação estão dentre os principais fatores que explicitam a intensificação do trabalho do professor.

As competências no currículo do Ensino Superior exigem um perfil profissional projetado, concebendo que a noção de competência pelas instituições superiores seria suficiente para garantir o elo entre trabalho e formação. Machado (1996) destaca as exigências requeridas ao novo perfil de qualificação da força de trabalho: a certificação por meio de escolaridade formal, criatividade e capacidade para adaptar-se a situações inesperadas, compreensão global das tarefas e das funções a elas relacionadas, capacidade de abstração, seleção, interpretação de informações, atenção e responsabilidade, administração participativa e capacidade de comunicação em grupo.

Com relação ao modelo de competências, Deluiz (2001, p. 10) destaca diferentes concepções e várias matrizes teórico-conceituais fundamentadas em modelos epistemológicos como a “matriz condutivista ou behaviorista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória” que auxiliam na identificação, definição e construção de competências para a organização do currículo. No contexto da formação pedagógica, buscou-se na década de 1990 a emancipação do ensino nos moldes tradicionais, abandonando os padrões didático-pedagógicos originários do behaviorismo, utilizados para treinar os trabalhadores em funções parciais/específicas (semelhante ao modelo taylorista de produção) cuja intenção era desenvolver as competências da pessoa para que fosse capaz de resolver os acontecimentos inesperados (problemas) do dia a dia. Sendo desta forma, mais fácil controlar a força de trabalho por meio de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Assim, os interesses de patrões e empregados são entendidos como uma comunidade social e todos são vistos como colaboradores, implicando no trabalho em equipe (mas, a relação do coletivo é enfraquecida, despolitizada e sem ação política sindical); na autogestão do trabalho pela disciplina; no controle sobre os trabalhadores por parte dos próprios colegas, na acentuada valorização de aspectos atitudinais no que se refere ao saber fazer, evitando-se as resistências e os conflitos a este modelo de competências.

Assim, o trabalho passa a ser precarizado, subcontratado, ocorre e em tempo parcial, por conta própria e sem-carteira assinada. O trabalhador aceita o salário diferenciado (mais baixo) e a perda dos direitos e benefícios sociais destinados aos trabalhadores registrados, a flexibilidade como uma alternativa de se manter empregado, mediante aos acordos impostos pelo mundo do trabalho.

Para Deluiz (2001), no mundo dos sem-emprego, a lógica que defende o modelo das competências leva a culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de empregabilidade, sendo o trabalhador desempregado pressionado a ser competente para criar/inventar o seu próprio emprego, (atualmente, chamado de empreendedorismo). O modelo de competência além destes citados, apresenta outros aspectos negativos, como: a desprofissionalização e a polivalência decorrente do agrupamento das tarefas que levam a extinção de postos de trabalho e a demissões.

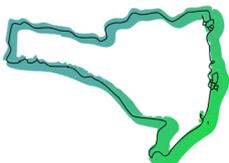
A desprofissionalização ocorre quando o trabalhador deixa de atuar dentro da esfera de saberes, atividades e referenciais próprios de sua profissão, negociados em acordos coletivos e corporativos, passando a desempenhar papéis e funções próprios de outras áreas e ocupações, com consequências para a sua (des)qualificação profissional. Há ainda, o *stress* e a ansiedade decorrentes do medo de perder o emprego, das relações de trabalho inseguras, da intensificação e expansão da jornada de trabalho, do enfrentamento cada vez maior de responsabilidades sem o aumento do salário ou da estabilidade no emprego e de ambientes de trabalho extremamente competitivos e individualistas (Deluiz, 2001).

Contudo, o modelo das competências apresenta alguns aspectos contraditórios que podem ser considerados positivos, como: a valorização do trabalho visto com caráter intelectualizado; mais autonomia, não é tão prescritivo; exige domínios cognitivos complexos e menos tecnicistas; requer a qualificação, e isto, possibilita elevar os níveis de escolaridade do trabalhador. Também é positivo, o saber fazer, a inteligência e a polivalência do trabalhador para utilizar diversos equipamentos e exercer múltiplas funções independente de diplomas, além de possibilitar a construção de competências coletivas por meio do trabalho em equipe.

Deluiz (2001, p. 12) enfatiza que não se pode identificar, definir e construir competências profissionais a partir da necessidade e demanda do mercado sob a ótica do capital, é preciso considerar a dinâmica, as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes, os laços de solidariedade, os valores e as lutas coletivas dos trabalhadores.

Sendo assim, a competências no mundo do trabalho é vista a partir dos que vivem as situações de trabalho, neste caso, os próprios trabalhadores, e estes, devem “identificar os seus saberes formais e informais, as suas formas de cultura e o patrimônio de recursos por eles acumulado (aprendizados multidimensionais, transferências, reutilizações) nas atividades de trabalho”.

Sampaio e França (2008, p. 19) relatam ainda, que na década de 1990, aumentaram as discussões acerca das competências, sendo a temática recorrente na “ literatura dos planos, programas e políticas em



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



educação. A noção de competências torna-se ordenadora da organização curricular e das práticas pedagógicas das instituições escolares e das instituições responsáveis pela formação profissional”. No entanto, estas, não têm conseguido alcançar a formação desvinculada dos interesses do mercado de trabalhos e do capitalismo produtivo, pois a educação não é neutra.

Os conceitos e concepções de competências expressam os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram, sob esta ótica, a noção de competência é uma construção social e alvo de disputas políticas. (Deluiz, 2001) Entretanto, para formar profissionais ativos, dinâmicos e autônomos Ribeiro (2009, p. 54) destaca a necessidade de “criar situações formativas em que possam desenvolver as suas capacidades pessoais, e não apenas profissionais”.

Complementamos as orientações de Ribeiro, enfatizando a necessidade de considerar as experiências, o saber prático/empírico informal do profissional/estudante, criar situações que o leve a aprender a aprender, a posicionar-se criticamente, a sentir-se responsável e coparticipe na busca do conhecimento profissional, ajudá-lo a reconhecer-se como sujeito histórico-social, condição para tornar-se cidadão, e oportunizar a participação coletiva, o sentimento de pertencimento, o incentivo, o encorajamento e o estímulo para a aprendizagem e a mudança pós formação.

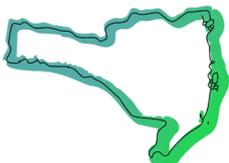
Raitz e Silva (2014) destacam que as atribuições docentes estão reduzidas às competências e habilidades técnicas, como consequência das transformações do mundo do trabalho, em destaque nas instituições privadas que impõem graus de excelência em sua produção. Neste sentido, fazendo uma comparação com o contexto pós-pandêmico, a situação de isolamento e as adequações exigidas pela Pandemia causada pela COVID-19 não é muito diferente do que ocorreu nos anos 1980 e 1990, pois os profissionais das diversas áreas tiveram que adequar-se às novas exigências do caos mundial, buscando conhecimentos e desenvolvendo habilidades e atividades que outrora não faziam parte de seu cotidiano; especificamente na educação, exigindo o uso de recursos tecnológicos, habilidades emocionais, psicológicas e motivacionais para a oferta de uma aula atrativa, dinâmica e de qualidade. Além das habilidades para lidar com o trabalho *home office*, o profissional se vê obrigado a atender essas exigências como uma maneira de garantir a permanência no emprego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível compreender que “o processo de mudanças, resultado de um novo momento histórico, político, econômico e social, é refletido por um novo modelo de produção, configurado no profissional polivalente, multifuncional e dinâmico” (Silva 2006, p. 141). Deve-se considerar a composição e as modificações do trabalho docente relacionadas aos interesses econômicos, políticos dominantes e aos processos de regulação ou reformas educacionais.

Para Locatelli (2017) as condições do trabalho docente no Ensino Superior sofrem com os impactos das transformações do mundo do trabalho, passando a ser visto pelos especialistas como uma oportunidade para torná-lo um campo cada vez mais produtivo e lucrativo para as instituições públicas e privadas. O crescimento do setor privado e a criação de um conjunto de normas, avaliações e controles, da constituição de um professor de tempo parcial, sem autoridade, enfraquecido quanto a sua capacidade crítica e seu status de intelectual, forçado a um fazer repetitivo do ato de “dar” aula, cujas preocupações estão voltadas para os indicadores de produtividade que ocorreram no Brasil nas últimas duas décadas do século XX, é consequência do processo de adequação do projeto político nacional à nova ordem mundial.

Lombardi (2011) entende que as relações de produção e forças produtivas determinam a forma de viver



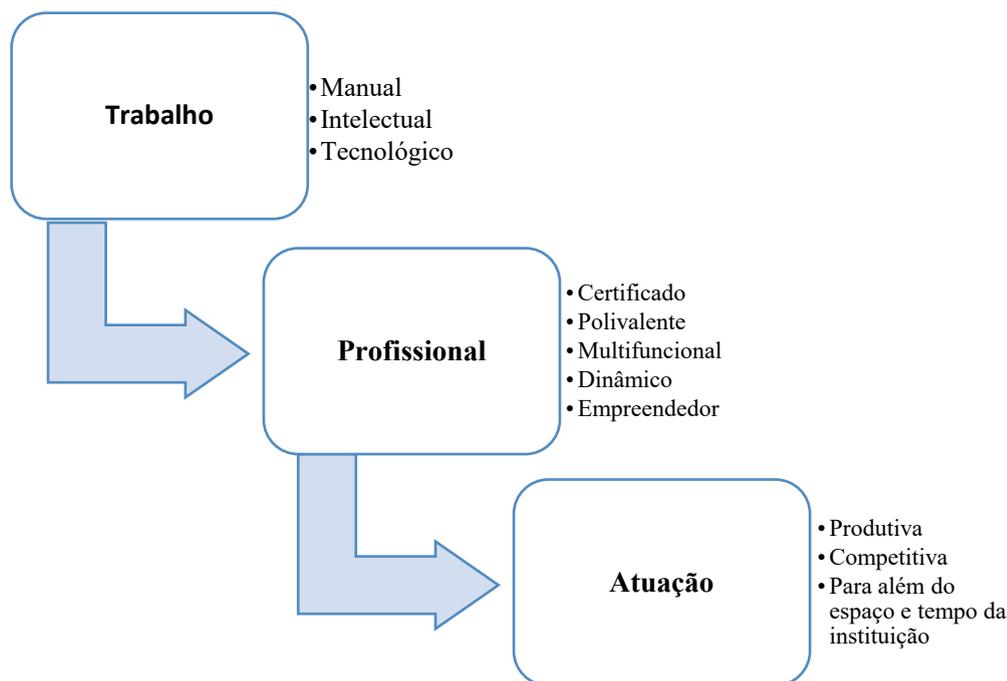
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



dos indivíduos, de pensar, transmitir as ideias, e os conhecimentos que possuem sobre a vida, sobre a realidade natural e social, ou seja, determinam também como deve ser a educação/ensino. A relação entre trabalho e educação sempre esteve ligada às transformações ocorridas na sociedade, ocasionadas por questões políticas e econômicas. As transformações no mundo do trabalho forçaram a adaptação e organização dos meios de produção, bem como a relação entre os indivíduos, principalmente no exercício profissional.

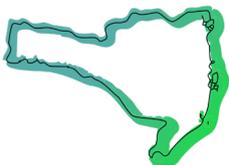
Neste sentido, Locatelli (2017, p.80) entende que “a reestruturação produtiva está relacionada a uma contraofensiva do capital aos avanços políticos, sociais e econômicos conquistados pelos trabalhadores com suas lutas sindicais e aos avanços democráticos”. Com este estudo identificamos elementos presentes na concepção de trabalho que configuram um novo modelo profissional decorrente do processo de mudança: o **trabalho** (manual, intelectual e tecnológico), o **profissional** (certificado, polivalente, multifuncional, dinâmico e empreendedor) e a **atuação** (produtiva, competitiva, para além do espaço e tempo da instituição). Estes elementos estão representados na figura 1.

Figura 1– Elementos presentes na concepção de trabalho que configuram um novo modelo profissional decorrente do processo de mudança



Fonte: Elaborado pelas autoras

O ambiente/local de trabalho nas perspectivas atuais de gestão sofre mudanças importantes, não é mais fixo e previsível, o tempo de trabalho não se limita apenas ao espaço da empresa e por meio das ferramentas tecnológicas é possível em qualquer tempo e lugar resolver questões relativas ao trabalho. Os processos produtivos exigem o trabalhador-empresendedor com motivações para o sucesso e autoconfiante, no entanto, sendo também este o sujeito ideal para engrossar as filas do desemprego. E todos esses elementos impactam o trabalho docente, pois a preocupação centra-se na competitividade,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



na produtividade, na qualificação devido a pressão para a obtenção de títulos, o pouco tempo para planejamento, estudo e até mesmo para descansar.

Tais pontos têm se tornado uma realidade na prática docente, exigindo uma reorganização pessoal, emocional, psicológica e profissional para atender as demandas emergentes. Portanto, há necessidade de estudos contínuos e aprofundamentos que enfatizem as problemáticas da intensificação e da sobrecarga no trabalho docente. Neste sentido, novos tempos de aumento da precarização e de novas e complexas responsabilidades das professoras e professores decorrentes das reformas neoliberais e das mudanças na produção econômica/socio/cultural. Pesquisas mostram que as docentes de muitos municípios brasileiros estão permanentemente envolvidas com o trabalho, em jornadas intensas e de sobrecarga que exigem uma constante dedicação ao trabalho, se considerarmos o gênero, estendendo-se a jornada ao espaço doméstico e produzindo condições que frequentemente levam ao adoecimento.

Referências

ARAÚJO, R. Saber tácito. **Dicionário da educação profissional**: núcleo de estudos sobre trabalho e educação. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado, 2002.

CATANI, Denice Bárbara – Entre o pessoal e o profissional: o estágio, as narrativas e o processo de formação. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) – **Anais do IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB**. Salvador: Editora da UNEB, 2001, p. 09-26.

DELUIZ, Neise. O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez 2001. Disponível em: [https://r.search.yahoo.com/_ylt=A2KLfSex9FhglzsApBVXNyoA;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZANDMTc2NV8xBHNiYwNzcg--/RV=2/RE=1616471346/RO=10/RU=https%3a%2f%2fensinosociologia.milharal.org%2ffiles%2f2010%2f09%2fDeluiz2001.doc/RK=2/RS=NPztChSkMt.Fo_QHIpgEjkFGoKw-](https://r.search.yahoo.com/_ylt=A2KLfSex9FhglzsApBVXNyoA;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZANDMTc2NV8xBHNiYwNzcg--/RV=2/RE=1616471346/RO=10/RU=https%3a%2f%2fensinosociologia.milharal.org%2ffiles%2f2010%2f09%2fDeluiz2001.doc/RK=2/RS=NPztChSkMt.Fo_QHIpgEjkFGoKw-.). Acesso em 13 de mar. 2023.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**. vol. 19, n. 64, Campinas, set. 1998.

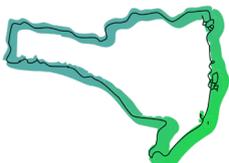
FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre. **Tratado de sociologia do trabalho**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, v.2, 1973.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

HARBISON, Frederick H. Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: Problemas e estratégia. In: PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Rev. bras. Estudos pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93. jan./abr. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino na Obra de Marx e Engels. Campinas: SP, Editora Alínea, 2011.

MACHADO, Lucília R. S. Qualificação do trabalho e as relações sociais. In: MACHADO, Lucília R. S. **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: MCM, 1996,

MANFREDI, Sílvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional** das dimensões conceituais e políticas. Educação e Sociedade, vol. 19, n. 64, Campinas, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DyMQBvNTdc9R9jY7ff6nnHg/?lang=pt>. Acesso em 20 de ago. 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Portugal, LDA, 1964.

PAIVA, Vanilda. "Inovação Tecnológica e Qualificação". In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XVI, abril 1995.

PIRES, Aparecida Carneiro. SAMPAIO, Inayá Maria. As transformações no mundo do trabalho e a gestão do trabalho do professor – Utopia e a saúde do trabalhador. In: SOUZA, Vilma Aparecida. SILVA, Fernanda Duarte Araújo. NETO, Armindo Quilici. (Orgs.) **Formação de professores**. Uberlândia: MG, 2015. Disponível em https://www.academia.edu/28971601/AS_TRANSFORMA%C3%87%C3%95ES_NO_MUNDO_DO_TRABALHO_E_A_GEST%C3%83O_DO_TRABALHO_DO_PROFESSOR_UTOPIA_E_A_SA%C3%9ADE_DO_TRABALHADOR?email_work_card=view-paper. Acesso em 06 de ago. 2023.

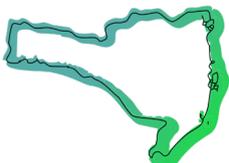
RAITZ, Tânia Regina. SILVA, Christie Dinon Lourenço da. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. **Revista Psicologia & Sociedade**, n.26, v. 1. 2014, p. 204-2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2.ed. Cortez Editora. São Paulo, 2002.

RIBEIRO, Ricardo. O Trabalho como Princípio Educativo: algumas reflexões In: **Saúde e Sociedade**, vol.18, supl.2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18s2/07.pdf>. Acesso em 20 de ago. 2023.

SAMPAIO, Inayá Maria. FRANÇA, Robson Luiz de. Formação e qualificação profissional: um breve histórico das ambiguidades e semelhanças no período de 1970-2005. **HISTEBR**, Unicamp, 2008. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_inaya%20maria%20sampaio.pdf. Acesso em 07 de ago 2023.

SILVA, Fabiana Sena da. O mundo do trabalho e as novas competências profissionais para o pedagogo. In: **Rev. Fac. Educ.** UFG, 31 (1): 139-156, jan./jun. 2006.



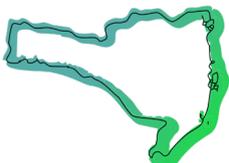
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil.** São Paulo: [s.n], 2002.

SOARES, Sergei; CARVALHO, Luiza; KIPNIS, Bernardo. Os jovens adultos de 18 a 25 anos: retrato de uma dívida da política educacional. **IPEA.** Texto para discussão n.954. Rio de Janeiro, junho, 2003.

SCHULTZ, Theodore W. Educação como investimento. In: PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação.** 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Ensino remoto em tempos de pandemia na região amazônica antigas ou novas formas de exclusão?

Rosiane Moraes Costa de Souza¹

rosianecosta72@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí

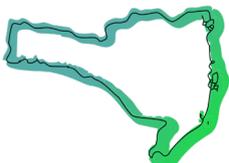
Tania Regina Raitz²

taniaraitz@gmail.com

RESUMO. O presente artigo tem como escopo analisar como a pandemia e a utilização emergencial do ensino remoto ocorreu no sistema educacional de forma geral, principalmente na Região Amazônica, visto que o cenário pandêmico surpreendeu a todos, seja no que diz respeito à saúde, à economia e também no campo social. Vale destacar que o campo educacional foi fortemente afetado pela pandemia e pela nova realidade de um ensino remoto emergencial em que professores, alunos e pais tiveram que se adaptar abruptamente à forma virtual de ensino. Além de discorrer sobre a problemática do ensino remoto e pandemia, este artigo visa promover uma breve análise e discussão sobre a exclusão escolar, ou seja, a propagação do coronavírus e o fechamento das escolas que foram elementos que contribuíram para o surgimento de novas e a intensificação de antigas formas de exclusão, bem como o impacto ocasionado nos sujeitos e como significam a exclusão. Nesse sentido, a pesquisa proposta neste estudo é de cunho bibliográfico, isto é, trata de uma discussão teórica com base em materiais produzidos como livros, artigos, revistas e demais materiais que abordam a temática deste trabalho, para a coleta desses materiais foram realizadas buscas em plataformas digitais como Scielo, repositórios de universidades, Google Acadêmico. Portanto, o período pandêmico e todo contexto de caos gerado afetou de forma avassaladora a educação, muitas crianças ficaram desassistidas durante o período de implantação do ensino remoto emergencial, afinal de contas, muitas crianças não tinham acesso à internet de qualidade para participar das aulas de forma satisfatória, desta forma, concluímos que a pandemia corroborou para a exclusão escolar, assim como evidenciou lacunas já existentes no campo educacional que existiam antes deste cenário.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto emergencial. Pandemia. Exclusão escolar.

ABSTRACT. This article aims to analyze how the pandemic and the emergency use of remote teaching occurred in the educational system in general, mainly in the Amazon Region, since the pandemic scenario surprised everyone, whether with regard to health, the economy and also in the social field. It is worth highlighting that the educational field was strongly affected by the pandemic and the new reality of emergency remote teaching in which teachers, students and parents had to adapt abruptly to the virtual form of teaching. In addition to discussing the issue of remote teaching and the pandemic, this article aims to promote a brief analysis and discussion about school exclusion, that is, the spread of the coronavirus and the closure of schools, which were elements that contributed to the emergence of new and intensification of old forms of exclusion, as well as the impact on subjects and how exclusion means. In this sense, the research proposed in this study is of a bibliographic nature, that is, it deals with a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



theoretical discussion based on materials produced such as books, articles, magazines and other materials that address the theme of this work. To collect these materials, searches were carried out on digital platforms such as Scielo, university repositories, Google Scholar. Therefore, the pandemic period and the entire context of chaos generated overwhelmingly affected education, many children were left unassisted during the period of implementation of emergency remote education, after all, many children did not have access to quality internet to participate in classes. In a satisfactory manner, we concluded that the pandemic contributed to school exclusion, as well as highlighting existing gaps in the educational field that existed before this scenario.

KEY WORDS: Emergency remote teaching. Pandemic. School exclusion.

1 INTRODUÇÃO

A crise sanitária mundial decorrente do Covid-19 desencadeou a adoção de medidas de proteção a toda população com intuito de barrar a propagação em massa do novo coronavírus - (SARS-CoV-2 - síndrome respiratória aguda grave), dentre essas medidas foi instaurado o isolamento social, quarentenas, interrupção de atividades consideradas não essenciais, a utilização de máscaras e a higienização com álcool em gel. Com essa paralisação diversos setores pararam e dentre eles as escolas, já que foi decretado o fechamento e a suspensão das aulas presenciais, o que deu início a busca por um meio de promover a Educação às crianças e adolescentes.

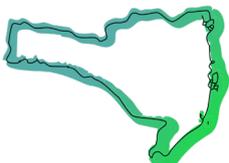
Diante dessa problemática, tanto governo quanto os sistemas de ensino iniciaram a discussão e a busca por alternativas para que os alunos não fossem ainda mais prejudicados, e assim, foi instituído o ensino emergencial remoto (ERE), medida paliativa que surgiu como uma luz no fim do túnel no cenário educacional diante do contexto pandêmico. Essa forma de ensino foi a solução encontrada para garantir o acesso durante o período de isolamento, ainda que temporário, foram necessárias novas práticas pedagógicas, novas organizações e a necessidade de um maior envolvimento da família, o que muitas vezes não ocorreu contribuindo para exclusão escolar maior.

Deste modo, a proposta contida nesse artigo é promover uma discussão teórica sobre a pandemia, ensino remoto e o surgimento de novas ou refinadas formas de exclusão, ou seja, o trabalho objetiva fazer apontamentos com base no que foi encontrado na literatura sobre a temática. O primeiro tópico discorre sobre o ensino remoto de forma geral e na Região Amazônica, após o segundo tópico aborda respectivamente: como a pandemia desencadeou novas e acentuou as formas de exclusão escolar, bem como relata de forma breve a significação dos sujeitos em relação exclusão, por fim, no tópico três serão apresentadas medidas de enfrentamento à exclusão educacional.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho foi formulado a partir de materiais teóricos que abordam a temática proposta. Assim, foi realizada uma pesquisa em plataformas digitais para coleta de documentos como artigos, livros, e outros materiais para compor as discussões que estruturam este artigo.

Os materiais utilizados foram encontrados a partir dos seguintes descritores “educação e pandemia”, “ensino remoto”, “ERE na região Amazônica”, “novas formas de exclusão educacional na Amazônia”. A partir desses descritores foram encontrados 28 trabalhos, os quais foram excluídos a partir dos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

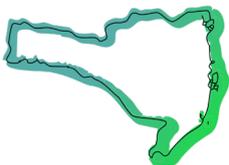


seguintes critérios: 1. lapso temporal de 2020 a 2023, foram excluídos 9 trabalhos; 2. Relação com a temática, mais 9 trabalhos foram descartados, deste modo restaram 10 trabalhos que foram o suporte para as discussões teóricas acerca do tema proposto, estes estão apresentados no quadro 1:

Quadro 1: Materiais coletados para discussão teórica.

Autor	Título	Material
ALVES (2020)	Educação remota: entre a ilusão e a realidade.	Artigo
BRUM et al (2021)	Pandemia, educação e desigualdade: o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias.	Artigo
CARVALHO et al (2021)	O Ensino Remoto A Partir Da Pandemia, Solução Para O Momento, Ou Veio Para Ficar?	Artigo
CASTRO et al (2020)	Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da Covid-19.	Artigo
CORDEIRO (2020)	O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino.	Artigo
COSTA et al (2021)	A educação em tempos de pandemia: uma reflexão sobre o ensino remoto.	Artigo
LEAL (2020)	A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar!	Artigo
CRUZ; MATOS, PIMENTA (2020)	Gestão escolar: dificuldades e desafios no oferecimento do ensino remoto em tempos de pandemia.	Artigo
SILVA et al (2020)	Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula.	Artigo
STEVANIM (2020)	Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia.	Artigo

Fonte: Elaborado pela própria autora.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Os materiais elencados no quadro 1, foram fomentadores das discussões teóricas sobre a temática base da pesquisa. Cabe dizer, que os diálogos sobre o tema serão apresentados em tópicos que abordam as problemáticas excludentes advindas da pandemia.

3 RESULTADOS

3.1 BREVE ANÁLISE DA PANDEMIA E AS MEDIDAS DE ENSINO REMOTO

No Brasil o primeiro caso de Covid-19 foi identificado no final de fevereiro de 2020, e, a partir daquele momento as ações governamentais começaram a ser planejadas e postas em prática, surgindo assim diversas mudanças no cotidiano da população.

Com essas mudanças ocorridas em todo mundo na área da saúde, repercutiu em todos os setores sociais, principalmente na educação. Com a pandemia em todo mundo, a vida que era considerada normal, teve que ser alterada, e as relações sociais foram modificadas e as pessoas tiveram que tomar uma nova conduta social, logo, modificaram comportamentos, a maneira de aprendizagem e as relações interpessoais, conseqüentemente refletindo as estratégias de ensino. (Costa e *at al.*, 2021, p. 14)

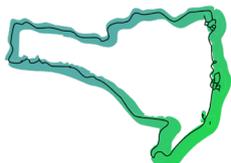
Com a implantação do distanciamento ou isolamento social ocorreu a suspensão das aulas presenciais, e assim surgiu a necessidade da gestão escolar junto com os professores renovar a forma de ensino, os processos educacionais, por meio de recursos que contribuíssem para que o aluno não sofresse déficit no processo ensino e aprendizagem. Nesse contexto, foi implantado o ensino remoto emergencial, o que evidenciou a importância da equipe gestora conhecer de forma mais aprofundada a realidade da comunidade escolar (Cruz; Matos; Pimenta, 2020).

Ao se retomar o já percorrido, pareceu que este seria o caminho ideal a ser seguido e, desta forma, planejar e executar estratégias e atividades que gerassem resultados, “[...], entretanto, os responsáveis pela formulação das medidas para o prosseguimento das atividades educacionais não dispunham do preparo necessário para gerir a crise instaurada pelo novo coronavírus” (Castro, 2020, p. 73).

Atreladas à falta de preparo dos profissionais, estão a falta de estrutura em grande parte das escolas das redes de ensino pública, visto que por diversas vezes faltava-lhes o básico como livros, folhas e tinta para impressão, que se tornaram itens indispensáveis para levar impressos conteúdos explicativos e atividades aos alunos que não têm acesso à rede e que, por este motivo, não têm como assistir às aulas online - a **exclusão digital**, por boa parte das crianças e adolescentes, dificulta seu acesso às atividades escolares.

Neste sentido, Stevanim (2020, p. 10-11) aponta em pesquisa feita pela TIC Kids Online Brasil 2019 e divulgada em 2020, que “[...] 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, no Brasil, vivem em domicílios sem acesso à internet — o que corresponde a 18% dessa população. Se levar em conta a forma de acesso, 58% dos brasileiros nessa faixa etária acessam a internet exclusivamente pelo celular”.

Corroborando com o exposto por Brum (2021) que ainda há a **falta de espaço adequado** para os estudos nas residências brasileiras e que é preciso levar em conta que diversos estudantes contribuem na renda familiar, ou seja, muitos jovens precisam dividir seu tempo entre a escola e trabalho fator que aumenta os obstáculos no caminho para uma aprendizagem significativa. A par disso, não se pode propagar o discurso de que é possível trabalhar, estudar e alcançar êxito no processo de ensino aprendizagem, a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



meritocracia é muito reproduzida o que finda por promover discussões que em nada ajudam no rompimento da exclusão escolar.

Estes e outros fatores remetem ao aumento da defasagem escolar gerada pela dificuldade de ensino e de aprendizagem, a exclusão escolar que afeta principalmente as camadas mais pobres e concomitante o aumento da desigualdade social, que se caracteriza não apenas no âmbito escolar, mas também econômico, profissional e outros. A seguir será apresentado como o ensino remoto em meio à propagação do novo coronavírus foi sentido na Região Amazônica.

3.2 ENSINO REMOTO E PANDEMIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

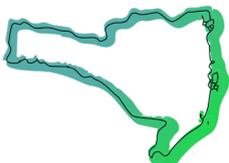
Como nas demais regiões do Brasil, na região Norte composta pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, totaliza 15.864.454 de habitantes, medidas sanitárias foram adotadas como meio de conter a disseminação da Covid-19, tais como o uso de máscara, álcool em gel, higienização constante e distanciamento. No que concerne à educação, o então chamado Ensino Remoto Emergencial foi a medida tomada para dar continuidade ao ano letivo.

Para Leal (2020) e Alves (2020), conforme citação de Carvalho (2021), o ensino remoto configura-se como a interligação entre educação e plataformas digitais, ou seja, onde a tecnologia é utilizada como mediadora da educação, portanto, para que esta medida possa ser posta em prática professores tiveram que buscar por novas estratégias de ensino, adaptar-se à tecnologia, a novos ambientes e ao que tem disponível como fonte de ensino.

Neste contexto, estratégias foram adotadas pelas secretarias, como vê-se na tabela a seguir, editada pela autora deste trabalho para apontar apenas aquelas adotadas pelas federações da região Norte.

Quadro 1: Estratégias adotadas pelas secretarias estaduais da região Norte

Unidades Federativas	Estratégias de Ensino Remoto: medidas adotadas pelas secretarias estaduais para mitigar as perdas na aprendizagem dos alunos causadas pela pandemia.
Acre	A secretaria lançou uma plataforma com conteúdo para os estudantes e fechou uma parceria com um canal aberto de TV para oferecer teleaulas. Além disso, divulgou um Guia Orientador para o Desenvolvimento de Atividades durante o período de suspensão das aulas. Além do guia, sugestão de materiais, atividades e videoaulas estão disponíveis na plataforma Rede Escola Digital, da própria secretaria. (Portaria SEE Nº 764 de 18 de março de 2020).
Amapá	A secretaria estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais. O documento orienta como as atividades devem ser realizadas pelas unidades de ensino, com o apoio das Gerências Regionais de Educação e da secretaria. (Portaria Nº 4.904/2020, publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas (DOE) de 7 de abril de 2020).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

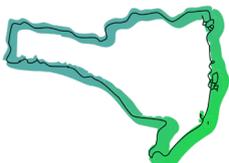


Amazonas	Transmissão de conteúdo escolar diário pela TV aberta por meio do programa “Aula em Casa”, e disponibilização de conteúdo pelas plataformas AVA, Saber+ e pelo aplicativo Mano. Também há transmissão das aulas por lives no Facebook e no Instagram. Após o retorno das aulas presenciais, será realizada verificação da aprendizagem. (Portaria GS Nº 311 de 20 de março de 2020).
Pará	A secretaria oferece videoaulas para alunos dos Anos Finais do Fundamental e do Ensino Médio. Elas são transmitidas pela TV Cultura, de segunda a sexta, das 15h30 às 17h30, e aos sábados, das 11h às 13h. Também podem ser acessadas pelo aplicativo e por redes sociais. No site da secretaria, os alunos têm a opção de baixar os exercícios diariamente. (CONSED, 2020)
Rondônia	Estão sendo ofertadas aulas remotas por meio da plataforma digital Google Classroom. As aulas são planejadas e ministradas pelos professores da rede estadual que atuam na Mediação Tecnológica, disponibilizadas por meio da plataforma “Google Classroom”. Os professores elaboraram cronogramas contendo os temas das aulas e links de acesso, onde o aluno é direcionado para assistir às videoaulas no canal da Mediação Tecnológica no YouTube. (CONSED, 2020)
Roraima	A secretaria conta com um grupo de especialistas em tecnologia da informação no assessoramento direto aos professores e alunos, com a oferta de minicursos e informativos. (CONSED, 2020)
Tocantins	Conforme o decreto nº 6.211, permitindo às escolas estaduais retomarem as aulas presenciais em janeiro de 2021. Seguindo as orientações da portaria nº 185, estabelecendo um conjunto de práticas pedagógicas de proteção à saúde e as medidas de retomada das atividades presenciais ou remotas.

Fonte: CONSED, 2020.

A partir destas informações é possível perceber que há a preocupação com a continuidade do ano letivo e com a disponibilização de conteúdo por meio digital, teve como foco durante o auge da pandemia o planejamento e desenvolvimento de aulas e atividades online, todavia, não fica claro quais medidas foram tomadas para que as atividades chegassem até os alunos que não tem acesso à rede, seja por questão financeira ou estarem em locais onde ainda não há disponibilidade de internet. Haja vista que na região norte muitos alunos não têm acesso à internet em seus lares ou residem em locais distantes das escolas, o que torna o acesso aos materiais algo complexo.

É importante destacar que com as medidas preventivas e o início das vacinações as medidas mais restritivas foram sendo amenizadas e o retorno às aulas foi iniciado, dando origem ao ensino híbrido, o qual Moran (2015) descreve como:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. (Moran, 2015, p.22)

Nesse contexto, o ensino híbrido surgiu como uma possibilidade em meio às transformações provocadas pela pandemia, todavia apesar de ser uma ferramenta atraente é fundamental analisar o contexto em que esse ensino foi empregado, isto significa dizer que é crucial averiguar todo contexto social da escola e seus alunos, também do corpo docente, para não acarretar a precarização do trabalho docente e impulsionar um ensino sem muitas significações para os alunos. Afinal de contas, essas inovações precisam de um planejamento que tenha foco na totalidade das ações, pois a implementação da tecnologia pela tecnologia, não dá conta de revolucionar os métodos e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

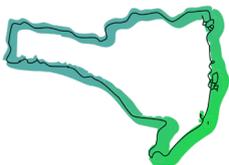
No que diz respeito às implicações do ensino híbrido elas não serão aprofundadas neste trabalho assim sendo, retomando as questões sobre o ensino durante a pandemia nos estados que compõem a região Amazônica, salienta-se, também, que no desenvolvimento dessas atividades é preciso levar em consideração outros fatores, tais como a dificuldade dos estudantes e responsáveis no uso técnico das plataformas de ensino digital, dificuldade na hora de fazer pesquisa extracurricular. Nesse sentido cabe à escola juntamente com políticas públicas criar estratégias que contemplem essa parcela de alunos como a preparação de apostilas, entrega de livros didáticos e a divulgação de cronogramas que auxiliem os pais e estudantes com datas de entrega e devolução para as atividades com prazo que lhes favoreça o tempo, visto que para alguns até mesmo o deslocamento até a escola é dificultoso.

3.3 NOVAS OU REFINADAS FORMAS DE EXCLUSÃO ESCOLAR FRENTE À PANDEMIA

Vivemos em um país de grandes e complexos contrastes. E dentre as problemáticas que permeiam a sociedade brasileira está à exclusão escolar, que há décadas vem sendo discutida e desencadeando estudos que buscam entender os mecanismos que levam a exclusão dos sujeitos do ambiente escolar. Vale lembrar que o modelo educacional foi elaborado a partir do pressuposto de que todos são iguais, o currículo, o método e avaliação foram planejadas sem levar em consideração as diferenças de classe, gênero, étnicas, físicas e cognitivas, fato que contribui para a exclusão escolar (Cury; Marin; Bueno, 2010).

Como mencionado, a exclusão escolar não é algo novo, mas, com a com o advento da pandemia pelo novo coronavírus as formas de exclusão foram acentuadas e evidenciadas dentro do campo educacional brasileiro, isto é, os modelos de exclusão de longa data foram aperfeiçoados e muitos ganharam novos nomes como por exemplo, a exclusão digital que tem relação direta com a nova forma de ensino emergencial remoto. Sob esse prisma, é importante conceituar a exclusão escolar, por isso será apresentada a significação dada por Martins (1997) (apud Cury, 2008, p. 209), a qual se encaixa no contexto atual:

[...] conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária) e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



econômicas e sociais e para os quais não há se não, na sociedade, lugares residuais. (Martins Apud Cury, 2008, p.209)

Portanto, no que diz respeito à exclusão escolar os sujeitos que mais sofrem exclusão e que ocupam esses lugares residuais estão em situações de vulnerabilidade econômica e social. Corroborando com isso, dados do relatório referente à exclusão escolar da UNICEF (2021) alertam que:

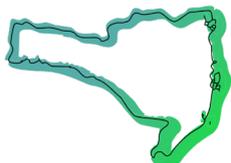
A exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(o) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até ½ salário-mínimo. A desigualdade social presente em nossa sociedade se reproduzia ao olhar para a exclusão escolar. (UNICEF, p.5, 2021)

Nessa conjuntura, é fundamental refletir sobre os conceitos de vulnerabilidade e desigualdade social que são catalisadores potentes para a exclusão escolar, e que durante a pandemia foram fortemente acentuados. Desta forma, a vulnerabilidade pode ser entendida como a falta de acesso às oportunidades de caráter econômico, social e político, evidenciando um conjunto de características imprescindíveis para o aproveitamento efetivo das oportunidades disponíveis. (Vignoli, 2001) Corroborando com estes aspectos Busso (2001, p. 32) “caracteriza a vulnerabilidade como a debilidade dos ativos que indivíduos, famílias ou grupos dispõem para enfrentar riscos existentes que implicam a perda de bem-estar”.

Em relação ao termo desigualdade social Barros (2006) esclarece que nada mais é que o somatório de fatores socioeconômicos que atingem maior porcentagem da população, de modo que a acessibilidade dessa população aos direitos fundamentais, como a saúde, cultura, e educação tornam-se limitados e muitas vezes inacessíveis, principalmente em regiões pouco desenvolvidas. Por isso, é importante a elaboração de políticas públicas que proporcionem às pessoas a possibilidade de sair da situação de vulnerabilidade e assim amenizar e/ou findar com as desigualdades sociais excludentes que permeiam a sociedade brasileira.

É importante destacar, no que tange às desigualdades que originam a exclusão escolar dados apontam, que os estados da Região Norte apresentam percentuais de exclusão da população de 15 a 17 anos fora da escola (2016-2019) acima da média nacional (2,7%), sendo os maiores percentuais de crianças e adolescentes fora da escola encontrados no Acre (6,4%) e no Amapá (6,3%), os dados apresentados são de zonas urbanas ao comparar com dados de escolas rurais os números são mais alarmantes, já que, crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais são mais afetados pela exclusão escolar (IBGE, 2020).

Nesse sentido, em 2019 cerca de 10% das crianças entre 4 e 5 anos e de adolescentes de 15 a 17 anos residentes na zona rural estavam fora do ambiente escolar, o que gera um alto índice de exclusão que pode resultar em diversas problemáticas como o aumento das desigualdades sociais. Na tabela a seguir é possível identificar os percentuais em relação a urbana e rural.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Tabela 1. Percentual de crianças/adolescentes fora da escola em áreas urbanas e rurais em 2019.

	4 e 5 anos			6 a 14 Anos			15 s 17 anos		
	População residente	Fora da escola	(%)	População residente	Fora da escola	(%)	População residente	Fora da escola	(%)
Urbana	4.574.464	292.031	6,4	21.532.515	64.163	0,3	7.418.899	464.512	6,3
Rural	860.013	92.444	10,7	4.390.054	18.299	0,4	1.552.964	165.019	10,6

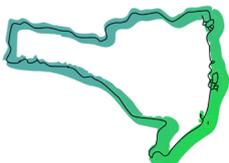
Fonte: IBGE, Pnad (2019). Elaboração própria.

Diante dos dados apresentados, é perceptível que a exclusão escolar tem endereço, ou seja, a área rural é onde ela se apresenta de modo mais evidente envolvendo crianças e adolescentes, tal fato pode ocorrer por causa de questões logísticas, já que, muitas escolas da zona rural são distantes e dependem de transporte escolar que muitas vezes é precário e sofre com a falta de políticas públicas a respeito. Outro fator apontado no PNAD (2019) é a falta de vagas nas escolas, e no que tange a faixa etária de 14 e 17 anos os motivos apontados anteriormente, somam-se a gravidez na adolescência e a busca por emprego surgem como causas para o abandono escolar. Além de endereço, a exclusão escolar tem cor e/ou raça, crianças e adolescentes de 4 a 17 anos autodeclaradas(os) pretas(os), pardas(os) e indígenas excluídos da escola, somam 781.577, um número alarmante que contribui com o aumento das desigualdades sociais.

Vale salientar que uma pesquisa realizada recentemente a partir do levantamento do Centro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e da Rede de Pesquisa Solidária, com base nas informações da Pnad-Covid do IBGE (2020), apontou que aproximadamente 4,3 milhões de alunos negros, pardos e indígenas da rede pública ficaram sem atividade escolar durante a pandemia. Essa exclusão poderá ser gatilho para o aumento das desigualdades raciais, haja vista, que os indivíduos pertencentes a esse grupo já são excluídos em tempos “normais”, e com o agravante da pandemia os números serão ainda maiores.

Em linhas gerais a exclusão já existia antes do período pandêmico surgir, às formas de excluir o sujeito foram objeto de pesquisas ao longo das décadas, conforme evidencia Dubet (2001, p. 29): “O tema da escola e da exclusão não é dos mais simples quando evitamos facilidades como a de nos restringir à indignação moral ou à longa descrição das dificuldades encontradas pelos alunos excluídos da escola ou originários de meios já ‘excluídos’”. Em suma a temática da exclusão requer discussões mais amplas e não apenas debates e estudos que priorizem a busca para explicar a exclusão por meio de ideias que remetem a desigualdade em relação às oportunidades escolares, é fundamental entender a exclusão escolar como fator social, econômico e político (Marshall, 2011).

Por fim, para discutir a exclusão escolar é fundamental levar em conta as novas e as refinadas formas de excluir os sujeitos no contexto escolar, haja vista, que a exclusão adquire facetas conforme as transformações ocorrem, como por exemplo na pandemia a falta de acesso à internet foi a forma de exclusão mais evidente nesse período, sendo que essa problemática já existia, porém, ela adquiriu uma nova face. Desta forma, é crucial estar atento às mudanças sociais desenvolvendo e aplicando medidas que auxiliem significativamente o enfrentamento da exclusão escolar e conseqüentemente todas as



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



formas de desigualdade oriundas dessa problemática. No item a seguir será realizada uma breve análise sobre os impactos da exclusão escolar nos indivíduos.

3.4 SIGNIFICAÇÕES DOS SUJEITOS EXCLUÍDOS

A exclusão seja escolar ou social causa no sujeito diversos efeitos negativos como por exemplo, uma visão de si distorcida e desestímulo na busca de melhores condições, por isso, é importante entender como o sujeito significa a exclusão e como ele é afetado por ela. Larrosa (2011) enfatiza que uma análise a partir da visão foucaultiana pode desencadear mecanismos teóricos para questionar e compreender como os indivíduos se fabricam no interior de certos aparatos, e nesse caso na seara da exclusão escolar.

Nesse passo, salienta-se que dentro dos muros da escola, muitas vezes, os indivíduos passam por um processo de silenciamento, isto é, o sentir individual não é problematizado de forma coletiva como alternativa para possíveis resoluções, pois, o discurso dominante considera impróprio o diálogo no que diz respeito aos fatores internos dos sujeitos (sentimentos). Por isso, em relação aos mecanismos de interdição e exclusão do diálogo Foucault (1987) enfatiza que não se pode dizer de tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

Assim sendo, a reflexão proveniente dessa visão foucaultiana permite compreender sobre a falta de socialização de dúvidas, dificuldades, receios, problemáticas sociais e dentre outros anseios que permeiam o lado emotivo dos alunos e finda por contribuir com a exclusão escolar. Corroborando o autor Deleuze (2012) elucida que:

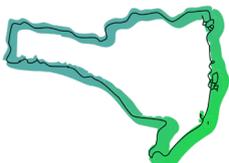
O sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar à ideia de subjetividade: a mediação, a transcendência. Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete. (Deleuze, 2012, p.76)

Com efeito, é importante salientar que crianças e adolescentes no contexto escolar são indivíduos que por serem subjugados em relação a si mesmos, sentem-se incapazes em relação àqueles que apresentam melhor desenvoltura, esse tipo de sentimento colabora para uma identidade excludente, tanto no âmbito escolar quanto social. (Marshall, 2011)

Frente ao exposto, é fundamental repensar na prática pedagógica que muitas vezes exclui os sujeitos, e também, nas questões estruturais que permeiam a prática da exclusão escolar, é fundamental pensar na implementação de políticas públicas que auxiliam na solução dessa problemática e principalmente dar voz aos indivíduos excluídos, e também, reinserir esses sujeitos na escola e consequentemente contribuir para o rompimento das desigualdades sociais. Dando continuidade no item a seguir serão apresentadas algumas estratégias que podem ser utilizadas para enfrentar a exclusão dentro do ambiente escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto ao longo deste artigo é fundamental compreender que a exclusão escolar não pode ter a escola e seus gestores como principal responsável, já que essa problemática perpassa os muros da escola. A falta de investimento na Educação e de políticas públicas direcionadas para a questão da exclusão escolar são mínimas, o que ocorre é a culpabilização do aluno, da família e da escola, sendo esquecidos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



os discursos e ações por medidas que auxiliem ao enfrentamento de tal problemática, que contribui com muita efetividade com as desigualdades.

Oportuno se torna dizer, que diante da crise da pandemia por Covid-19 a exclusão escolar foi evidenciada, pois já existia, porém assumiu outras facetas, como a falta de acesso a conteúdos digitais que fez ressoar na sociedade discussões sobre a exclusão digital, a falta de uma rede de apoio familiar, haja vista, que muitos pais não sabem ler e escrever e não podiam ajudar nas lições de casa, que não contavam mais com o auxílio do professor. Tais apontamentos destacam que é fundamental a articulação entre escola, alunos, família e políticas públicas.

Em síntese, surge como resposta a questão tema deste trabalho que a pandemia vislumbrou as formas de exclusão escolar já existentes, uma vez que muitas escolas públicas, principalmente as da zona rural, já apresentavam índices de exclusão escolar consideráveis, e com o período pandêmico essas problemáticas foram acentuadas e midiaticizadas. Por isso, é crucial pensar e repensar no retorno definitivo das aulas, refletindo sobre as crianças e adolescentes que não tiveram acesso aos materiais disponibilizados durante a suspensão das aulas presenciais, também sobre as construções dos saberes delas. Portanto, é fundamental planejar políticas públicas para auxiliar o público estudantil a permanecer na escola e para que eles realizem e/ou construam uma aprendizagem significativa. Além disso, é importante planejar e refletir sobre a prática docente e a precarização do serviço desses profissionais que auxiliam na construção desse país.

Referências

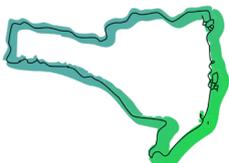
ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BARROS, José D. Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências humanas**, n. 39, p. 199-218, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/17995>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRUM, Lucas Pacheco et al. Pandemia, educação e desigualdade: o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias. **Revista da FUNDARTE**, v. 44, n. 44, p. 1-24, 2021. Acesso em: https://www.researchgate.net/profile/Cristina-Wolfenbuettel-2/publication/350891879_PANDEMIA_EDUCACAO_E_DESIGUALDADE_O_ENSINO-APRENDIZAGEM_MEDIADO_PELAS_TECNOLOGIAS/links/6078f059907dcf667ba12e97/PANDEMIA-EDUCACAO-E-DESIGUALDADE-O-ENSINO-APRENDIZAGEM-MEDIADO-PELAS-TECNOLOGIAS.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023..

BUSSO, Gustavo et al. Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Informe de la reunión de expertos: **Seminario internacional sobre las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe**, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/download/39347274/1_1UGustavo_Busso_Vulnerabilidad_Social..pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

CARVALHO, Alba Valéria Gomes; CUNHA, Marcos Roberto; QUIALA, Rosário Fernando. O Ensino Remoto A Partir Da Pandemia, Solução Para O Momento, Ou Veio Para Ficar?. **Revista Científica**



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 10, p. 77-96. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CASTRO, Douglas Pereira; SOUSA RODRIGUES, Nayane Danielle; USTRA, Sandro Rogério Vargas. Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista EDaPECI**, v. 20, n. 3, p. 72-86, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7675813>. Acesso em: 026 ago. 2023.

CONSED. **Ensino remoto.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino.** 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 19 ago. 2023.

COSTA, Maria Antônia Ramos; VENDRAMEL, Fabiana Alves; TORO, Priscila Carla Hauco. A educação em tempos de pandemia: uma reflexão sobre o ensino remoto. **Tópicos em educação**, p. 12, 2021. Disponível em: <https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/255/2/T%C3%B3picos%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Doc%C3%Aancia%20Tecnologias%20e%20Inclus%C3%A3o.pdf#page=12>. Acesso em: 026 ago. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. **Incluindo sem saber.** Brasília: CNPq, 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=I7Z2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=Incluindo+sem+saber+curi+marin+bueno&ots=bg-NGIlrWc&sig=X1_vIKGffA2WceQCGeMgMLZHB8Y. Acesso em: 26 ago. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade.** Tradução Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Ed.34, 2012. Disponível em: <https://conexoescnicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-g-empirismo-e-subjetividade.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

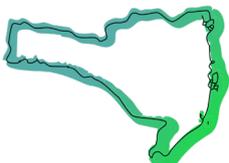
DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-18, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTMchb9qK7FQdSNpcZpBnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD-COVID, 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

_____. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: **PNAD.** IBGE, 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 35-86.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



LEAL, Paulo SOUZA. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar!. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 41-43, 2020. Disponível em: <http://faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/44>. Acesso em: 04 out. 2021.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização *In*: PETERS, Michael. A. e BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas Redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, **Revista de Sociologia da USP**, v. 30, n. 2, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010320702018000200219&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2021..

CRUZ, Luciano Silva; MATOS, Caroline Tourinho; PIMENTA, Lídia Boaventura. Gestão escolar: dificuldades e desafios no oferecimento do ensino remoto em tempos de pandemia. *In*: **CENEDU: VII Congresso de Educação Nacional**, Alagoas, 2020, Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID6213_01092020174753.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

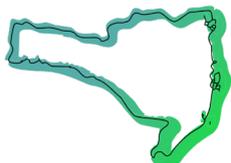
SILVA, Sidmar Oliveira; SILVA, Obdália Santana Ferraz; OLIVEIRA, Marcos José Silva. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 28 ago. 2023.

STEVANIM, Luiz Felipe et al. **Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43180>. DA SILVA, Ana Virgínia Maria; ARAÚJO, Débora

UNICEF. **Relatório: Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 28 ago. 2023.

VIGNOLI, Jorge Rodríguez. **Vulnerabilidad Demográfica en América Latina: qué hay de nuevo?** *In*: **Seminario Vulnerabilidad**, CEPAL, Santiago de Chile, 2001. Disponível em: <https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/vulnerabilidadb.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

]

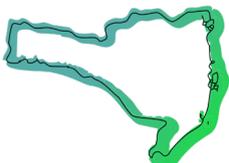


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por me guiar pelo caminho da sabedoria e da fé para enfrentar todos os desafios que surgiram. Grata também à minha orientadora e a UNIVALI pela oportunidade em estar realizando esse curso de mestrado.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A pandemia e o pós pandemia da covid-19 na perspectiva de professoras de escolas públicas: desafios do trabalho docente

Sara de Moura

saramoura@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ

Márcia Luíza Pit Dal Magro

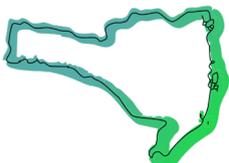
mapit@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ

RESUMO. A pandemia da COVID-19 ocasionou profundos impactos na educação global, alterando drasticamente a forma de ensinar, aprender e se relacionar com o outro. O fechamento de escolas e a transição forçada para o ensino à distância exacerbaram as desigualdades no acesso à educação, evidenciando problemáticas socioeconômicas e de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Isso afetou o trabalho docente, especialmente no ensino fundamental, no qual, de modo geral, não havia experiências de ensino à distância e infraestrutura para sustentar a “escola fora da escola”. Frente a estas problemáticas, a pesquisa apresentada teve como objetivo compreender as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho de docentes do ensino fundamental de uma escola pública, no contexto da pandemia de Covid-19. Este trabalho se refere à pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), intitulada: Impactos da pandemia de covid-19 para o trabalho de docentes do Ensino Fundamental que atuaram em escolas públicas. O estudo foi de caráter qualitativo, de natureza básica e descritiva, tecendo estreito diálogo com a abordagem da psicodinâmica do trabalho. Os resultados acenam para as mudanças no contexto escolar decorrentes da pandemia no território estudado. Houve mudanças quanto a organização do trabalho docente, especialmente no que diz respeito à jornada, ao turno e o contrato de trabalho dos docentes, indicando sobrecarga e precariedade laboral, especialmente para aqueles que possuíam contrato de trabalho temporário. Quanto ao reconhecimento do trabalho docente, este vinha especialmente das crianças e dos pares, e não seria observado por parte da gestão. Aqui também se destacou como os docentes se sentiram atacados e desvalorizados durante a pandemia pela desinformação e *fake news*. Também se destacou como a pandemia tem afetado a saúde do docente, produzindo um mal-estar. Este não iniciou com a pandemia, sendo anterior a ela, mas se intensifica em meio à emergência de saúde pública e tudo o que aconteceu durante e após a mesma. Conclui-se que a escola, seus docentes e estudantes precisam ser acolhidos, escutados, autorizados, validados e apoiados, a fim de enfrentar os muitos desafios e desdobramentos do evento no horizonte da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Trabalho Docente. Saúde do trabalhador.

ABSTRACT. The COVID-19 pandemic has had profound impacts on global education, drastically changing the way we teach, learn and relate to others. The closure of schools and the forced transition to distance learning exacerbated inequalities in access to education, highlighting socioeconomic and



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



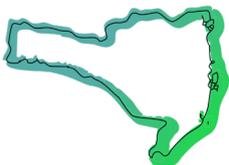
access to Information and Communication Technologies (ICT) problems. This affected teaching work, especially in elementary education, where, in general, there were no distance learning experiences and infrastructure to support “school outside of school”. Faced with these problems, the research presented here aimed to understand the experiences of pleasure, suffering and illness in the work of elementary school teachers at a public school, in the context of the Covid-19 pandemic. This work refers to research carried out in the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education at the Community University of the Chapecó Region (UNOCHAPECÓ), entitled: Impacts of the covid-19 pandemic on the work of elementary school teachers who worked in public schools . The study was qualitative, basic and descriptive in nature, creating a close dialogue with the psychodynamics of work approach. The results point to the changes in the school context resulting from the pandemic in the studied territory. There were changes in the organization of teaching work, especially with regard to working hours, shifts and the teachers' employment contract, indicating overload and job insecurity, especially for those who had a temporary employment contract. As for the recognition of teaching work, this came especially from children and peers, and would not be observed by management. Here it also stood out how teachers felt attacked and devalued during the pandemic due to misinformation and fake news. It was also highlighted how the pandemic has affected teachers' health, producing discomfort. This did not start with the pandemic, being before it, but it intensified amid the public health emergency and everything that happened during and after it. It is concluded that the school, its teachers and students need to be welcomed, listened to, authorized, validated and supported, in order to face the many challenges and developments of the event on the horizon of Brazilian education.

KEY WORDS: Pandemic. Teaching Work. Worker's health.

INTRODUÇÃO

Pensar o trabalho docente, nos remete de imediato a fatores indissociáveis das práticas que permeiam o ambiente escolar, como o barulho estridente de gritos, risos, choros, carteiras arrastadas na busca de uma perfeita acomodação, as flores colhidas na rua, sob um sol escaldante, mas que chegam envoltas de carinho e admiração que nenhuma planta vendida em uma floricultura renomada teria. Essas ações são combustíveis que movem o fazer docente. Como diz Codo (1999): “[...] muitos ainda gostam disso, talvez porque seja uma tarefa, um trabalho muito especial. Qualquer ser humano sonha, pelo menos por um momento, em escrever seu nome na história, em última instância, em não morrer, em ser lembrado depois que passou. O professor, o educador, tem essa chance (Codo *et al.*, 1999, p.41). O caminho nem sempre é “ladrihado de brilhantes”, mas sim permeado de adversidades que muitas vezes exigem dos docentes um posicionamento ao qual não concordam ou validam, e esses impasses vão ganhando espaço e se transformam em uma relação de prazer, sofrimento e às vezes, adoecimento docente. Codo *et al.* (1999, p. 37) faz um convite para que: “se entre numa escola, que se visite as agruras e prazeres dos educadores [...] o que se verá ali é trabalho, muito trabalho, uma verdadeira usina funcionando a um ritmo alucinante e coordenado”. Mas a pandemia de Covid-19, que durou oficialmente de 11 de março de 2020 (regulamentada a partir da portaria nº 356 do Ministério da Saúde) a 05 de maio de 2023 (segundo declaração da Organização Mundial da Saúde em Genebra, na Suíça) modificou rapidamente os modos de vida no mundo todo e, com eles, as rotinas escolares e as formas de ensinar e aprender, as formas de ser professor.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Escolar de 2020 apontava que na ocasião havia 178,4 mil escolas de Educação Básica no Brasil, com um total de 46,7 milhões de matrículas. Já os docentes da Educação Básica, no período, somavam 2,2 milhões de pessoas. Esse dado indica uma categoria profissional com um expressivo número de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



trabalhadoras e trabalhadores em território nacional que vivenciaram o período da pandemia. No contexto estudado, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵², em 2021, o número de matrículas no Ensino Fundamental era de 28.827, e o número de docentes era de 1.730, distribuídos em 85 escolas.

Durante os mais de três anos de pandemia da covid-19, muitas mudanças aconteceram no campo da educação, especialmente decorrentes das restrições sanitárias que modificaram, ao menos por um tempo, as formas de socialização humana e levaram ao fechamento das escolas em todo o mundo. Segundo o Unicef, 90% dos estudantes do planeta tiveram suas escolas fechadas, com mais de um terço destes sem acesso a nenhuma forma de educação remota (Fore, 2021). De acordo com a Unesco, em 2020, primeiro ano da pandemia, aproximadamente 1,6 bilhão de crianças e jovens de 194 países se encontravam fora da escola, o que representava mais de 91% dos estudantes destas nações. (UNESCO, 2020)

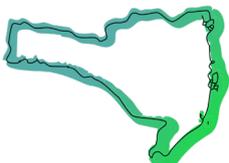
Cada país lidou de maneira diferente com a emergência sanitária durante a pandemia de covid-19. No Brasil, a implementação das medidas de prevenção ao contágio do vírus se deu em um contexto bastante polarizado politicamente, caracterizado pela ausência de coordenação central do governo federal e uma tensão importante entre esse e os estados e municípios favoráveis a medidas sanitárias mais rigorosas. Assim, a coordenação de enfrentamento à pandemia no contexto escolar coube principalmente aos governos estaduais e municipais. Apesar dessas responsabilidades legais, a União, por meio do Ministério da Educação, não tomou a frente na organização das respostas aos desafios impostos às escolas e às redes de ensino.

O Conselho Nacional de Educação aprovou diretrizes para as escolas durante o período pandêmico. As respostas práticas aos desafios impostos pela pandemia foram tomadas pelas redes de ensino. “[...] Os municípios e os estados tomaram medidas com relação a: fechamento das escolas; distribuição da alimentação escolar durante a suspensão das aulas; adoção do ensino remoto; preparação e apoio aos professores para o ensino remoto; e preparação para retomada das aulas” (IPEA, 2021, p. 190-191). Houve, assim, uma combinação de medidas legais marcadas por decretos e portarias, oriundas dos três entes federados (União, estados e municípios), por vezes contraditórias entre si, causando fissuras no cenário político e podendo ocasionar confusão na compreensão das pessoas.

Neste cenário, os governos estaduais e municipais tiveram um papel significativo na elaboração e condução das medidas sanitárias. Isso incluiu a implementação de medidas de distanciamento social e restrições de movimentação, levando em consideração o cenário, de maior ou menor risco de contágio. Apesar de todas as ações adotadas para tentar dar continuidade ao processo de escolarização durante a pandemia, muitos foram os impactos deste período na educação brasileira. Uma pesquisa realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria (IPEC), para o Fundo Das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, revela que dois milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos no Brasil, que ainda não haviam terminado a Educação Básica, deixaram a escola em 2022, o que representava 11% do total da amostra pesquisada. A mesma pesquisa mostra, ainda, que a exclusão escolar afeta principalmente os mais vulneráveis (UNICEF, 2020).

Nesse contexto, estudantes de baixa renda e residentes em áreas rurais e periferias urbanas enfrentaram maiores dificuldades para acessar as estratégias educacionais adotadas pelas escolas, devido a problemas como falta de acesso à internet e equipamentos para acesso aos conteúdos, como *smartphones* e computadores, segundo a pesquisa da UNICEF em parceria com o IPEC. Em meio às muitas dúvidas e

⁵² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/chapeco/panorama>. Acesso em: 11 nov. 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



incertezas deste período, foram pensadas ações para seguir com o processo de escolarização das crianças e adolescentes, criando-se estratégias pedagógicas, bem como instrumentalizando os docentes para o novo formato das atividades laborais. Porém, se por um lado as tecnologias “salvariam” a escola em um momento de paralização das atividades presenciais decorrentes da pandemia, por outro, uma série de vulnerabilidades assolariam o processo de aprendizagem dos estudantes.

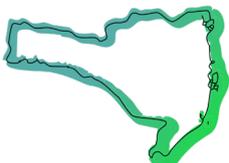
Todo o cenário de mudanças afetou o trabalho docente, especialmente no ensino fundamental, no qual, de modo geral, não havia experiências de ensino à distância e infraestrutura para sustentar a “escola fora da escola”. Frente a estas problemáticas, a pesquisa apresentada teve como objetivo compreender as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho de docentes do ensino fundamental de uma escola pública, no contexto da pandemia de Covid-19.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este excerto da pesquisa, parte de um estudo de viés qualitativo, de natureza básica e descritiva, tecendo estreito diálogo com a abordagem da psicodinâmica do trabalho. As técnicas utilizadas para a produção de dados, foi de grupo focal e observações participantes registradas em diário de campo. O grupo focal foi composto por 12 docentes que ministravam aulas em uma escola pública do oeste de Santa Catarina, na ocasião da pesquisa, porém, vale ressaltar que alguns desses profissionais também atuavam em outras escolas em função das especificidades de seu contrato de trabalho e foram selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão, sendo inclusão: docentes que atuassem há no mínimo um ano na docência no Ensino Fundamental, que tivessem trabalhado na educação no período da pandemia e que aceitassem participar do estudo. Já os critérios de exclusão eram trabalhar a menos de um ano na docência e/ou não aceitar participar do estudo. As observações foram realizadas no cotidiano da escola em locais como sala dos professores, nos momentos de encontro e reuniões. Foram realizados três encontros com o grupo focal, com duração média de 60 minutos cada. Esses ocorreram uma vez por semana durante três semanas no mês de novembro de 2022, de forma virtual, utilizando a plataforma *Google Meet*, no turno noturno. Os dados produzidos foram analisados com base na Análise dos Núcleos de Sentido (ANS) proposta por Mendes (2007). “A ANS consiste no desmembramento do texto em unidades, em núcleos de sentido, formados a partir da investigação dos temas psicológicos sobressalentes do discurso. [...] Tem a finalidade de agrupar o conteúdo latente e manifesto do texto, com base em temas constitutivos de um núcleo de sentido, em definições que deem maior suporte às interpretações”. (Mendes, 2007 p.72) Na Análise dos Núcleos de Sentido, a categorização é realizada a partir das verbalizações dos sujeitos envolvidos na pesquisa. “Os temas são categorizados pelo critério de semelhança de significado semântico, lógico e psicológico”. (Mendes, 2007 p.73) Dependendo da frequência em que aparece uma forma de expressão ou uma colocação, este pode passar a dar nome a essa categoria. Após análise realizada, foram organizados os seguintes núcleos de sentido: Pandemia e as mudanças para o contexto escolar e o trabalho docente, Uso das tecnologias da informação e da comunicação no trabalho docente; Jornada, turno e contrato de trabalho durante a pandemia; Reconhecimento do trabalho docente no contexto da pandemia e Saúde do Educador.

RESULTADOS

Os resultados indicam que no contexto estudado, foram utilizadas diversas estratégias pedagógicas as quais foram também mudando ao longo do período de confinamento. Entre essas destaca-se a produção e disponibilização de atividades de forma impressa e em plataformas educacionais, a realização de aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, utilização de aplicativos com atividades dirigidas, produção de vídeos explicativos e instrucionais, utilização de aplicativos de mensagem para facilitar a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



comunicação entre pais, docentes e gestores. Mesmo o município locus da pesquisa, tendo um alto Índice de Desenvolvimento Humano e a escola em estudo ser urbana, a realidade socioeconômica dos estudantes das escolas públicas, com dificuldade de acesso à internet e equipamentos como computadores, tablets e smartphone foi determinante para o predomínio das atividades no formato impresso.

Assim como os estudantes, observou-se que muitos docentes não possuíam (nem tão pouco possuem atualmente) um bom aparelho de celular para registrar ausências e presenças no sistema digital que continua atualmente sendo utilizado pelas escolas do município, nem notebook ou tablet com acesso ilimitado à internet para planejar e organizar suas aulas e demandas burocráticas (algumas delas essenciais), as quais tiveram que se adaptar frente a nova demanda que se anunciava no período pandêmico.

Os docentes desempenharam suas atribuições em meio as mais variadas orientações dos sistemas de ensino que mudavam rapidamente durante a pandemia, porém, sem os impactos esperados na aprendizagem dos estudantes. Embora com todos os esforços empreendidos durante a pandemia, os docentes observam uma defasagem importante no processo de aprendizado dos estudantes, que, apesar de anterior ao covid-19, se aprofunda com o cenário pandêmico.

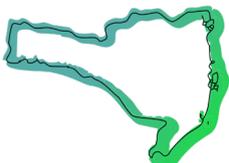
Nesse sentido, todas as medidas tecnológicas foram apenas paliativas para um momento de crise, mas de forma alguma tem condição de perdurar, com efetividade qualitativa, enquanto substitutivo da escola presencial e suas relações. Como afirma Macedo (2021, p. 276): “O acesso *online* dos conteúdos educacionais, não basta para garantir uma educação de qualidade. O processo de aprendizagem não é só transmissão de conteúdo”.

Com o retorno presencial, o contexto escolar mudou. Muitas pessoas tinham o entendimento que, após o retorno, voltaríamos à normalidade. Com a ampla adesão à vacina, e o risco de contágio diminuindo, o retorno atingiu sua totalidade de estudantes em sala e, conseqüentemente, o uso das máscaras e distanciamento foram ficando para trás. Pouco tempo passado do período mais crítico e com o decreto do fim da pandemia, muitas das TICs para as quais os docentes foram instrumentalizados desapareceram do cotidiano escolar. De outras ainda ficaram resquícios, e outras ainda se mantêm como instrumento de trabalho.

Os efeitos no trabalho docente foram se diferenciando no período que perdurou a pandemia. Num primeiro momento há um esforço para assimilação das tecnologias que não se faziam presentes no cotidiano escolar, e no segundo tempo da pandemia essa já não era a questão principal, e sim o próprio isolamento.

Durante a pandemia, as condições de trabalho e a organização do trabalho docente sofreram transformações significativas. Com a transição para o ensino remoto, os docentes precisaram adaptar-se a novas formas de organizar e conduzir suas atividades profissionais.

Após três anos do início da pandemia, os docentes olham para o contexto passado e refletem o quanto sua força de trabalho foi imprescindível para continuar, em meio ao caos, mediar conhecimento. O quanto tiveram de aprender, ressignificar suas práticas, se despir de velhas certezas para qualificar e potencializar sua prática docente.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Em termos de condições de trabalho, os docentes enfrentaram desafios relacionados às TICs. Muitos tiveram de lidar com limitações de manejo técnico e de acesso à internet de qualidade e a equipamentos adequados, tanto por parte dos docentes quanto dos estudantes.

Além disso, o cenário pandêmico também influenciou a organização do trabalho docente. Os docentes tiveram de repensar a estrutura e o planejamento de suas aulas para se adequarem ao formato remoto. Foram necessárias mudanças na seleção de materiais didáticos, métodos de ensino e avaliação, levando em consideração as limitações do ambiente virtual tanto para os estudantes quanto para os docentes.

A interação com os estudantes foi afetada. A falta de contato presencial trouxe desafios na manutenção do engajamento e na comunicação efetiva. Os docentes precisaram buscar alternativas para estimular a participação dos estudantes, utilizando recursos digitais, estratégias de interação virtual, aplicativos, atividades impressas diversificadas.

A sobrecarga de trabalho foi outra questão enfrentada pelos docentes durante a pandemia. Além das responsabilidades habituais, como a preparação de aulas e a correção de atividades, aliadas ao não retorno dos estudantes com relação às atividades disponibilizadas de forma remota, houve a necessidade de adaptar e criar novos materiais e critérios de avaliação e acompanhamento da aprendizagem. A demanda de tempo e energia aumentou consideravelmente, muitas vezes extrapolando a jornada de trabalho convencional.

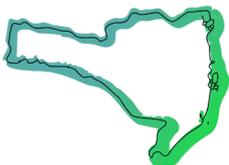
A organização do trabalho docente exigiu maior flexibilidade e capacidade de adaptação. Os docentes precisaram buscar estratégias para equilibrar as demandas profissionais com as demandas pessoais, considerando que o trabalho remoto muitas vezes se misturou com a vida doméstica.

A incorporação das TICs no trabalho docente na realidade estudada não foi uniforme. Houve desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, como a falta de acesso à internet de qualidade e a disponibilidade de dispositivos eletrônicos para os estudantes. Essas desigualdades, causadas pelas condições socioeconômicas, impactaram diretamente a in(ex)clusão digital e a efetividade do uso das TICs no ensino a distância no período pandêmico.

Apesar desses desafios, pudemos constatar que a pandemia acelerou a incorporação das TICs no trabalho docente na escola pública. Os docentes tiveram de se capacitar e adaptar-se rapidamente a essas ferramentas, buscando formas de superar as limitações. A experiência adquirida durante esse período também trouxe aprendizados importantes sobre o potencial das TICs no ensino, evidenciando a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica e formação continuada para os docentes.

Com acesso às TICs ou não, os impactos negativos deste período pandêmico no desenvolvimento dos alunos e seus processos de aprendizagem vem sendo observados em estudos científicos e também foram apontados pelos participantes da pesquisa. De acordo com Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020):

Impactos do período de pandemia na educação serão sentidos a curto e a longo prazo, como evasão escolar, defasagem de desempenho, reprovação e baixa autoestima dos alunos. A médio e longo prazo é provável que os níveis de qualidade educacional retroajam e a disparidade entre as médias verificadas em avaliações externas aumentem em relação à determinadas regiões e extratos sociais. Também é possível que as metas previstas no PNE sejam impactadas, dificultando que sejam atingidas no tempo pré-determinado. (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 42)



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A importância do reconhecimento do trabalho docente e os efeitos da falta deste também foi algo destacado pelos participantes da pesquisa. O reconhecimento, segundo os pesquisados, vem especialmente dos estudantes e dos colegas. Por outro lado, é apontada falta de reconhecimento por parte da gestão. Os docentes destacam, ainda, o ataque público ao trabalho docente durante a pandemia nas redes sociais, em função de afirmações como de que não queriam trabalhar, o que teria contado com o protagonismo dos pais dos estudantes e que teria ensejado sofrimento. Não obstante a isso, os professores precisaram lidar com um processo de desqualificação e culpabilização do professor e da escola, culminando em ações e atitudes de não reconhecimento.

A ausência de reconhecimento é um dos principais fatores de adoecimento no trabalho, bem como, de risco para a própria organização. Os professores, quando não percebem na comunidade escolar o reconhecimento pelo seu trabalho sentem-se não acolhidos por seus pares e por isso reeditam em sua prática docente o sentimento de desamparo, angústia e sofrimento. Frente à demanda reiterada de reconhecimento o professor passa a perceber que não dará conta de suprir todas as expectativas dirigidas a ele pelos seus pares, pelos pais, pelos alunos, enfim pela sociedade em geral (Nogueira, Brasil, 2016, p. 105).

A falta de reconhecimento foi tornando-se um impeditivo para a construção de um sentido no trabalho e conseqüentemente é fator preponderante de um mal-estar com efeitos psicossomáticos coletivos. De acordo com uma pesquisa realizada por Bastos (2009) junto a professores do ensino fundamental o desenvolvimento dessas patologias são recorrentes, coletivas e muitas vezes nem percebidas.

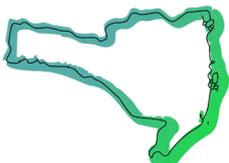
A ocorrência de um quadro de adoecimento caracterizado como estresse depressão e agravos emocionais processos de ansiedade angústia desânimo e apatia ainda foram manifestados o choro compulsivo, irritabilidade, cansaço extremo, agitação baixa concentração e queda no desempenho profissional detectou se também os transtornos relacionados ao uso abusivo da voz revelados também da rouquidão constante dor na garganta, sensação de falta de ar, alterações no timbre, intensidade altura da voz, e até perda temporária da voz. (Bastos, 2009, p. 09)

A ausência do reconhecimento esvazia o sentido do trabalho. Neves e Silva (2006) referem a ausência do reconhecimento social, como uma das queixas principais dos professores. A culpabilização dos docentes frente ao fracasso da escola pública, exacerbada nesse momento pela pandemia, é algo recorrente e latente entre os docentes.

Martins *et al.* (2021, p. 270), em sua pesquisa realizada a partir da escuta dos professores, afirma que a questão docente está atravessada por questões econômicas e, no caso do ensino remoto, por

[...] uma espécie de desamparo discursivo, o qual tem sido bastante intensificado durante o período de pandemia em que vivemos. Silenciado sob o imperativo do “não podemos parar” ou da “reinvenção”, o educador não tem a quem endereçar o seu sofrimento e as angústias próprias de sua prática. Tomando então o sujeito-professor como objeto de um projeto educativo de cunho claramente neoliberal, o que temos por consequência é a inviabilização da própria posição de sujeito.

A pandemia reforçou o que já vinha sendo acenado pelos autores Freire (1974), Richard Ingersoll (2001), Johnson (2004). A escola, as metodologias utilizadas pelos docentes, as estruturas físicas e tecnológicas precisavam de mudanças profundas e urgentes.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A criação de espaços de diálogo e apoio entre os docentes, especialmente no retorno para o ensino presencial, foi destacada como positiva. Vale ressaltar que o retorno presencial foi tão desafiador, quanto as adversidades e dificuldades enfrentadas na educação a distância nas escolas públicas. A troca de experiências, o compartilhamento de desafios e a busca de soluções conjuntas fortaleceram a sensação de pertencimento e apoio mútuo.

A colaboração entre os docentes possibilitou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a superação de obstáculos comuns, bem como o apoio e acolhimento nos momentos de angústias e dúvidas relacionados à atividade docente. O apoio coletivo desempenhou um papel fundamental na prevenção de várias patologias e de situações a qual os docentes vivenciaram. Quando os professores se sentiram apoiados pelos colegas, pelas famílias e alunos, conseguiram lidar melhor com as adversidades do trabalho.

Foi possível identificar também que os docentes enfrentaram um cenário de sofrimento e adoecimento em meio às mudanças abruptas nas rotinas de trabalho. A transição para o ensino remoto ou híbrido, a sobrecarga de atividades, a pressão para adaptar-se rapidamente a novas tecnologias e a preocupação constante com a saúde própria, de seus familiares e dos estudantes contribuíram para esse quadro.

O medo constante de contrair o vírus, a insegurança e a ansiedade tornaram-se uma constante na rotina dos educadores. Mesmo com as medidas de segurança adotadas pelas instituições de ensino, a incerteza sobre a evolução da pandemia e as possíveis consequências para a saúde geraram sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

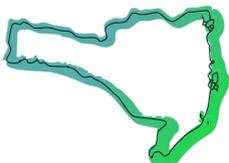
A pandemia de Covid-19 trouxe mudanças significativas em todos os setores da sociedade, e a área da educação foi uma das mais afetadas. Os docentes do ensino fundamental que atuaram em escolas públicas enfrentaram desafios sem precedentes, tendo que se adaptar rapidamente a novas formas de ensino, lidar com diversas dificuldades no ambiente virtual, perpendicularmente às adversidades da vida particular num contexto pandêmico tão complexo quanto a que atravessamos.

A pandemia exigiu mudanças no trabalho docente, com impactos que se estendem para além do fim da emergência de saúde pública. Nesse sentido, alguns dos problemas encontrados são anteriores à pandemia, e apenas foram ampliados ou aprofundados por esta. Assim, há a necessidade de pensar em políticas voltadas ao fortalecimento do trabalho docente e ao enfrentamento das desigualdades sociais que permeia a escola pública.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) foram utilizadas de diversas formas pelos docentes nas escolas públicas durante a pandemia. As TICs foram incorporadas no planejamento e preparação das aulas. Os professores utilizaram recursos digitais, como apresentações de slides, vídeos educativos, jogos interativos e plataformas de compartilhamento de materiais didáticos, para enriquecer o conteúdo apresentado aos alunos. Isso possibilitou uma diversificação das estratégias de ensino e uma maior interatividade, mesmo à distância, mas não para a maioria dos alunos.

O pouco ou nenhum envolvimento dos estudantes e famílias nas atividades pedagógicas propostas durante o isolamento social também foi um aspecto relacionado ao sofrimento no trabalho docente.

A falta de reconhecimento da sociedade e das famílias foi atribuída, em parte, à falta de compreensão sobre o trabalho árduo dos professores durante a pandemia. Muitos não tinham consciência das horas extras que os docentes dedicaram a todas as nuances que envolvem a educação e os processos de ensino,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



nem tão pouco de quanto a falta do contato presencial impactou a atividade laboral docente como um todo.

A sobrecarga de trabalho foi um dos fatores preponderantes no sofrimento dos docentes durante a pandemia. Além de preparar e ministrar aulas das mais diferentes formas e utilizar das mais variadas estratégias, a necessidade de estar disponível quase o tempo todo para tirar dúvidas dos estudantes e suas famílias, para formações pedagógicas e organização do trabalho docente, resultou em jornadas mais longas e exaustivas. Essa exaustão emocional e mental levou a um maior risco de adoecimento físico e psicológico.

Outro fator que contribuiu para o sofrimento docente foi a dificuldade em manter uma conexão significativa com os estudantes em meio ao ensino remoto. A ausência do contato presencial e a barreira digital muitas vezes prejudicaram a interação e a compreensão das necessidades dos estudantes. A falta de motivação e o isolamento emocional foram sentimentos frequentemente relatados pelos docentes, que se sentiram impotentes diante da impossibilidade de proporcionar o mesmo ambiente das aulas presenciais.

Os resultados deste estudo reiteram que é fundamental que haja investimentos e políticas públicas voltadas para a valorização do trabalho e a promoção da saúde dos docentes. Programas de capacitação e formação continuada também devem ser incentivados, visando ao desenvolvimento profissional e à atualização constante não somente nos momentos de crise.

É importante que a sociedade como um todo compreenda a importância dos docentes e seu papel fundamental na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A valorização dos docentes não deve se restringir apenas a momentos de crise, mas deve ser uma prioridade constante. A sociedade deve reconhecer e agradecer o empenho dos docentes, apoiando-os e defendendo suas demandas, para que possam continuar desempenhando seu trabalho de forma digna e competente.

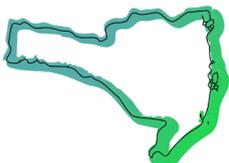
Por fim, a pandemia marcou a história do mundo inteiro e cada um de nós foi impactado de alguma forma. Estudos acadêmicos futuros são imprescindíveis para as reflexões e ações acerca de todas as demandas que surgem após a pandemia, bem como contribuir de diversas formas para a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes no cenário pandêmico.

Estudar de forma mais aprofundada os impactos da pandemia na saúde física e mental dos docentes, no sofrimento e no adoecimento docente é fundamental para o desenvolvimento de políticas e programas que promovam a saúde e o bem-estar desses profissionais.

Outro aspecto relevante é a pesquisa sobre políticas e práticas educacionais que promovam o suporte aos docentes. Estudos podem investigar experiências bem-sucedidas de apoio e capacitação docente em diferentes contextos, identificando boas práticas e lições aprendidas. Isso poderá contribuir para embasar a formulação de políticas educacionais que garantam a valorização, o reconhecimento e o apoio necessários aos docentes.

Referências.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG.** Dissertação



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CODO, Wanderley *et al.* **Educação: carinho e trabalho**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FORE, Henrietta. Crianças e adolescentes não podem arcar com mais um ano de interrupção escolar. **UNICEF**, Nova Iorque, 12 jan. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-e-adolescentes-nao-podem-arcas-com-mais-um-ano-de-interruptao-escolar>. Acesso em: 17 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

INGERSOLL, Ricardo. **Rotatividade de professores, escassez de professores e organização das escolas**. 2001.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF: IPEA, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/bps28/educacao>. Acesso em: 10 maio 2023.

JOHNSON, Susan Moore. **Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2004.

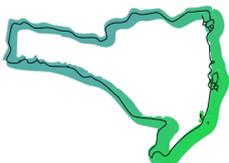
MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 5 maio 2023.

MARTINS, Ana Carolina Borges Leão *et al.* **A experiência de professores no Ensino Remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia**. *Expressa Extensão*, v. 26, n. 2, p. 260-272, 2021.

MENDES, Ana Magnólia (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método, pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; SILVA, Edith Seligmann. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006. Acesso em: 2 fev. 2023.

NOGUEIRA, Sonia Terezinha Oliveira; BRASIL, Katia. Tarouquella Rodrigues. O lugar do reconhecimento no trabalho docente. **Revista Exitus, [S. l.]**, v. 3, n. 2, p. 93-107, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/153>. Acesso em: 2 abril 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



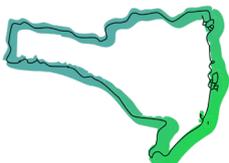
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. Excesso de mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021. **OPAS**, 5 maio 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021#:~:text=Genebra%2C%205%20de%20maio%20de,de%20aproximadamente%2014%2C9%20milhoes%20e%202021>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. **OPAS**, 5 maio 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 2 jun. 2023.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação: da interrupção à recuperação. **Portal Eletrônico da UNESCO Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 7 jan. 2023.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe. **Portal Eletrônico da UNICEF**, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 1 jan. 2023.

AGRADECIMENTOS: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Pela disponibilização da Bolsa Integral.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Evasão no Ensino Superior e seus determinantes: desencanto e desencontros na formação acadêmica

Yago Bruno Lima Vieira

yagobruno70@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí

Tânia Regina Raitz

raitztania@gmail.com

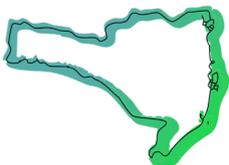
Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO. O objetivo do estudo é identificar os principais determinantes que influenciam a evasão de estudantes no curso superior, possibilitando a reflexão em torno de tais determinantes, discutir sobre o processo de expansão do ensino superior e como tem atendido a interesses de mercado, assim como verificar a relação entre escolha do curso e evasão. Escolheu-se a revisão bibliográfica, com pesquisa em base de dados como o Google Acadêmico, entre os resultados mostra-se o paradoxo que se observa quando ao mesmo tempo em que ocorre o processo de expansão do ensino superior é evidenciada também a sua precarização. Sobre a evasão no ensino superior alguns fatores aparecem com maior frequência, como questões econômicas e financeiras, falta de vocação, influência familiar, reprovação em áreas de conhecimento que envolvem a matemática, qualidade do curso, localização da instituição, insatisfação com o projeto pedagógico, com os recursos, entre outros. A permanência em um curso universitário exige envolvimento, comprometimento, sendo muito difícil que estando desmotivados, os alunos resistam por quatro ou cinco anos, desta forma, sendo comum a evasão que se sabe ser multifatorial, entretanto, a insatisfação com o curso escolhido costuma ser um determinante importante.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão. Formação Acadêmica. Idealização.

ABSTRACT. The objective of the study is to identify the main determinants that influence student dropout in higher education, enabling reflection on such determinants, discussing the process of expansion of higher education and how it has served market interests, as well as verifying the relationship between course choice and dropout. A bibliographical review was chosen, with research in databases such as Google Scholar, among the results the paradox that is observed when, at the same time as the process of expansion of higher education occurs, its precariousness is also evident. Regarding dropouts in higher education, some factors appear more frequently, such as economic and financial issues, lack of vocation, family influence, failure in areas of knowledge involving mathematics, quality of the course, location of the institution, dissatisfaction with the pedagogical project, with resources, among others. Staying on a university course requires involvement, commitment, and it is very difficult for students, being unmotivated, to resist for four or five years, thus, evasion is common, which is known to be multifactorial, however, dissatisfaction with the chosen course is usually an important determinant.

KEY WORDS: Evasion. Academic education. Idealization.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO

Alves (2010) analisa que o ensino superior representa o caminho mais viável para o acesso ao conhecimento que resulta em melhores chances de êxito profissional, principalmente atendendo ao anseio mercadológico, que é de profissionais qualificados, tendo na educação e, mais especificamente, no curso superior, a via mais segura, sendo este o pensamento que faz parte do senso comum. Mas, também, são percebidos índices altos de evasão no ensino superior.

Entre as principais causas de números crescentes de evasão no ensino superior, pode-se citar as condições financeiras do aluno ou da própria família, como também a dificuldade de conciliar o horário de trabalho com o estudo. Além disso, muitas das evasões se dão pelo aluno perceber que não é o curso desejado. (Jacob, 2000)

Contudo, não se deve declinar, nesta análise, de traçar também investigação sob o foco da instituição em si, na qual também deve repousar o olhar acerca dos fatores da evasão. Este tipo de análise deve também entrar na discussão sobre a educação superior em um país cujas marcas excludentes são nítidas. É preciso saber até que ponto a própria forma em que tem sido idealizada e estruturada a educação superior no país, não poderia também ser colocada como fatores prováveis de evasão no ensino superior.

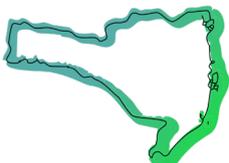
Deve-se considerar também o percurso anterior do aluno em seu processo de educação básica, que em alguns casos ocorre de forma tão falha que dificulta aos estudantes acompanhar o ensino superior, parecendo-lhe complexo e com mais desafios do que se considera capaz de superar. Assim, a falta de base como se analisa em recorrentes estudos, durante a educação básica, pode ser um importante determinante para a evasão no ensino superior.

Por todos esses aspectos, a abordagem em torno da evasão de estudantes universitários de cursos superiores é sempre um tema instigante, porque permite um aprofundamento maior por várias questões que permeiam a realidade desses discentes, levando-os ao afastamento temporário ou definitivo dos estudos. Além disso, uma questão que se mostra interessante e motiva essa abordagem tem relação direta com a instituição de ensino superior, de uma forma geral, em que se vive em uma época de um acesso maior, com grande oferta de cursos superiores.

A expansão de vagas na universidade é naturalmente um processo que deve acontecer, até mesmo sendo uma demanda importante de qualquer país em busca de desenvolvimento. Mas é fundamental que esta expansão se dê de forma proporcional à qualidade desses cursos, com uma estrutura adequada e fornecendo todos os meios que contribuam para a permanência dos discentes, caso contrário, tem-se uma precarização da educação superior brasileira, mais especificamente a pública, conforme tem se delineado no Brasil (Gripp; Barbosa, 2014).

Déficit no orçamento, desvalorização dos docentes e tantos outros fatores podem influenciar a desmotivação dos discentes, levando-o à falta de interesse até o abandono do curso. É outro determinante viável e tem sua investigação atrelada à necessidade de um conhecimento maior sobre esta realidade, à luz dos teóricos utilizados na pesquisa.

O objetivo do estudo é identificar os principais determinantes que influenciam a evasão de estudantes universitários no curso superior, possibilitando a reflexão em torno de tais determinantes, ao mesmo



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



tempo pretendemos discutir sobre o processo de expansão do ensino superior e como tem atendido a interesses de mercado, além disso, verificar a relação entre escolha do curso e evasão.

MATERIAIS E MÉTODOS

Escolheu-se a revisão bibliográfica, com pesquisa em base de dados como o Google Acadêmico, buscando achados que possam trazer uma visão geral sobre a temática, a partir de periódicos, livros, monografias e trabalhos com embasamento adequado ao alcance dos objetivos do estudo.

RESULTADOS

De acordo com Grohmann, Radons e Nascimento (2014), a partir da década de 1980, a educação superior brasileira começa a passar por algumas modificações, com a finalidade de dar conta da demanda que se intensificava por profissionais preparados para o atendimento às necessidades do mercado. Essa demanda crescente era resultado já da globalização que vinha rapidamente delineando os rumos da economia no mundo, e assim o Brasil também sentiu a necessidade de se adequar a essa nova realidade, empenhando-se mais na investigação da formação de mão de obra qualificada e competitiva (Grohmann; Radons; Nascimento, 2014).

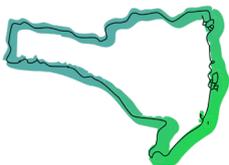
Desta necessidade surge a avaliação voltada para a mensuração do desempenho das Instituições de Ensino Superior, aparecendo como um instrumento que funcionasse como um gerador de indicadores de qualidade e a partir de seus resultados pudesse contribuir para que metas de expansão e investimentos fossem definidas para o ensino superior (Grohmann; Radons; Nascimento, 2014). Ocorre, então, paralelo a essas premissas sobre educação superior, em que se pressupõe o objetivo de atender a uma demanda cada vez maior, a intensidade das políticas de expansão dessa modalidade de ensino.

Santos e Cerqueira (2009), ao tratarem sobre o movimento que se tornou crescente a partir da década de 1980, marcado por uma expansão dos cursos superiores noturnos trouxe, entre as principais prioridades, atender a uma nova demanda. O setor privado acabou recebendo uma maior concentração desta expansão, sob o pretexto que se estaria viabilizando um ingresso mais fácil ao ensino superior, para aqueles estudantes que já estavam inseridos no mercado de trabalho, sem condições, portanto, de frequentarem cursos diurnos.

Após a primeira metade da década de 1980, com base apenas no ano de 1986, o setor privado tinha 76,5% das matrículas do ensino superior. Com resistência a implementação dos cursos noturnos, as instituições federais de ensino superior apareciam, naquele período, com apenas 16% das matrículas (Santos; Cerqueira, 2009).

Quando se adentra aos últimos anos da década de 1990, de acordo com Chaves e Araújo (2011), observa-se o prosseguimento das reformas do ensino superior, no Brasil, alinhada às tendências advindas de organismos internacionais, seguindo o caminho dos ajustes tidos como necessários a partir do que preconizam esses organismos, sob a justificativa da necessidade de redução do déficit público e da estabilização das economias da América Latina.

Para isso, são adotadas políticas neoliberais com a finalidade de conter o gasto público, a partir de uma dimensão maior da eficiência das políticas públicas, como também, a racionalização dos investimentos e maior competitividade econômica.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Chaves e Araújo (2011), analisam que quando essas reformas são pensadas no âmbito da educação, trazem como objetivo, tornar mais diversificados e flexíveis os sistemas de ensino, visando uma maior competitividade paralela à contenção de gastos.

Traz-se também a reflexão feita por Paula *et al* (2018), os autores apresentam um panorama do Estado brasileiro, a partir, principalmente, da década de 1990, em que aparece como um cenário útil e promissor à expansão dos interesses do mercado. Os governos que vieram a partir deste período foram ainda mais coniventes, no que se refere ao atendimento cada vez maior das deliberações dos organismos internacionais, e assim consolidando a posição cada vez mais rentável do projeto neoliberal.

É sob esse âmbito que o ensino superior passa a ter modificações estruturais, trazendo transformações significativas em sua própria essência, tendo como porta-voz norteadora, o Banco Mundial, que se empenha na intensa mercantilização deste ensino. (Paula et al, 2018) Ao mesmo tempo em que ocorria a expansão das políticas neoliberais, a partir da década de 1990, passa a ocorrer também um foco maior à avaliação no ensino superior, o que oliveira (2008), denomina de surto avaliatório, que seria um movimento no qual as práticas de avaliações formais se ampliavam, trazendo um peso bem maior para a instituição.

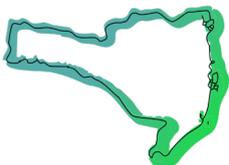
Para o autor, o que este surto avaliatório traz de mais controverso é seu viés quantitativo, centralizando-se em avaliar o caráter produtivo no sentido de número de artigos publicados, participações em eventos, entre outros. A controvérsia vem do fato de se ver uma visão equivocada no que se refere à aplicação dos critérios quantitativos nas atividades criativas da mente humana, que compreende diferentes campos, artes, ciências etc.

E o autor exemplifica ao estabelecer uma simulação comparativa de um país, cuja produção de arte é superior à de outro país, por produzir duas vezes mais, não importa se são obras de Picasso ou de um troca tintas qualquer, como expressa o autor. (Oliveira, 2008) Em suma, a quantidade mesmo, literal parece ter maior peso do que fatores fundamentais que podem trazer uma visão mais profunda sobre a qualidade a ser verificada pela avaliação.

Tratando sob um âmbito histórico, no campo da política pública educacional, na década de 1990, duas experiências que se distinguem entre si, de avaliação institucional no âmbito do ensino superior. A primeira parecia, em um primeiro momento, buscar uma aproximação com a avaliação emancipatória, sendo resultado de algumas propostas de acadêmicos predominando, no entanto, a proposta oficial de avaliação cujo enfoque é regulatório. Tem-se assim, primeiro, o surgimento do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras- PAIUB; e, o segundo, o Exame Nacional de Cursos- ENC- Provão (Lopes, 2013).

A avaliação institucional era a premissa básica do PAIUB, com foco na própria instituição, avaliando, de início, a graduação. Neste sistema, tinha-se a previsão de criação de uma comissão de avaliação que ocorresse no interior de cada IES, sendo cada uma responsável pela elaboração de um projeto de autoavaliação. Eram cinco etapas que faziam parte do método a ser utilizado para a avaliação do ensino de graduação, sendo: diagnóstico, autoavaliação, avaliação externa, reavaliação interna e reconsolidação. (Brasil, 1994)

Os testes de larga escala eram utilizados pelo ENC-Provão, sendo usados na verificação de aquisições de conteúdo, buscando mensurar competências dos acadêmicos, sob um viés epistemológico quantitativista e objetivista. O que se pensava era que por meio dos resultados dos alunos, nas provas,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



se teria um indicativo da qualidade de um curso. Era um sistema bastante limitado, cujos resultados não tornavam possível a compreensão da evolução dos alunos e nem dos cursos. De caráter reducionista não levava em consideração os significados da formação e responsabilidade social das instituições de ensino superior (Lopes, 2013).

Na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva tem-se uma proposta de avaliação do ensino superior com base na revisão da política presente no mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, levando em consideração alguns pontos críticos como os instrumentos aplicados a objetos, isoladamente, fornecendo uma visão fragmentada do quadro real (Dias; Horiguela, Marchelli, 2006).

De acordo com a proposta da gestão do Presidente Lula, vê-se que se faz presente o reconhecimento da necessidade de que sejam utilizados esquemas de compreensão global, que possam sanar essa fragmentação metodológica, percebida, instituindo sistemas de avaliação nos quais pudessem ser avaliadas as várias da realidade institucional, ou seja, a própria instituição, os sistemas, a aprendizagem, os indivíduos, o ensino, a pesquisa, a intervenção social etc, todas integradas a partir de sínteses compreensivas (Dias; Horiguela, Marchelli, 2006).

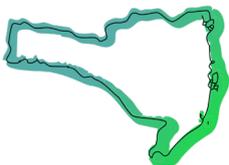
De acordo com Lopes (2013), em 2004, na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, houve a promulgação da Lei nº 10.861, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que é formado por três componentes: avaliação das instituições – por meio da autoavaliação e da avaliação externa –, avaliação dos cursos – por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas INEP – e avaliação dos estudantes – através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

A partir desses aspectos, distintas dimensões são avaliadas, como normas para o ensino, políticas, pesquisa, responsabilidade social, corpo docente, desempenho dos alunos, infraestrutura física etc.. (Lopes, 2013) De uma forma geral, acompanha-se o pensamento de Dias Sobrinho (1995), que afirma sobre o caráter paradoxal das mudanças voltadas para o aprimoramento da avaliação do Ensino Superior, analisando que na mesma proporção que aumentava a exigência por essas avaliações, via-se também, o aumento da crise das universidades, cujos fatores podem ser sintetizado em dois, um são as dificuldades orçamentárias, o outro, uma nítida incapacidade que crescia cada vez mais, de fornecer respostas satisfatórias, às inúmeras, complexas e, em muitos casos, contraditórias demandas que apareciam.

Algo fundamental quando se busca um sentido para a avaliação como instrumento para que sejam implementadas melhorias na educação superior, é que sejam avaliados os determinantes que guiarão metas e objetivos consistentes e alinhados a estratégias voltadas para uma transformação efetiva e qualitativa da realidade das instituições de ensino.

Como complementa Venturini *et al.* (2010), pode-se ter na avaliação uma estratégia institucional, e assim trabalhar a construção de um elo efetivo com a contextualização social e, por esta razão “implementar um processo de avaliação numa universidade acarretará transformações intensas, que poderão atingir todos os indivíduos que dela fazem parte, assim como todos os processos nela existentes” (p. 35).

A política educacional, quando vista sob uma visão capitalista, transforma-se apenas em um mecanismo socializador de parcelas dos custos de reprodução da força de trabalho, focada na obtenção de resultados e norteado pela busca de investidores internacionais (Mészáros, 2005). Ainda para Mészáros (2005), é sob esta lógica que há, na educação brasileira, a corroboração da perspectiva mercantil que agiliza ainda



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



mais a precarização do ensino, que vem também, em seguimento a várias redefinições legais para que se possa sustentar os ditames neoliberais.

A educação, assim, passa a ser uma peça do processo voltado para a acumulação do capital e da determinação de um consenso que torna ainda mais viável, a reprodução de um sistema de classe injusto, desta forma, sai daquela visão de educação como instrumento de emancipação humana, transitando para ser vista como um mecanismo reprodutor desse sistema, contribuindo para a sua perpetuação (Mészáros, 2005).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação e Cultura, apenas no ano de 2015, surgiram 2.364 novas instituições de ensino superior, sendo 295 públicas e 2.029, privadas. Neste mesmo ano, estima-se que existem pelo menos 8.027.297 alunos matriculados no ensino superior, havendo também, uma intensiva e se pode afirmar até supremacia de faculdades, sendo instituições de pequeno porte, atingindo em torno de 92% do total (Brasil, 2016).

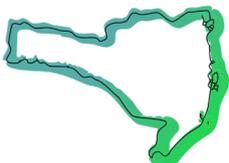
Traz-se essa discussão mostrando esses dados porque se constata que há uma expansão real do número de instituições de ensino superior, no Brasil, no entanto, considerando os elevados índices de evasão, e ao mesmo tempo lembrando que em outras décadas, um dos grandes problemas era a falta de acesso ou acesso restrito a essas instituições, é importante a compreensão dessa evasão.

Assim, um dos aspectos positivos, no contexto atual, é um acesso maior ao ensino superior, a partir do aumento no número de instituições de ensino superior, das modalidades presentes (presencial, semipresencial, à distância), das políticas promovidas pelo Governo Federal, tanto para o ingresso como para financiamentos, no caso de instituições privadas, aspectos perceptíveis no Censo de Educação Superior (Brasil, 2019).

De acordo com Censo de Educação Superior – 2018, em uma comparação de 10 anos (2008-2018), houve um aumento de 44,6% nas matrículas de educação superior, sendo, de acordo com este último censo, um total de 8.450.755 de alunos matriculados, em um total de 2.537 instituições. Desta forma, há uma maior facilidade de acesso ao ensino superior, em que os alunos buscam seu ingresso com expectativas pessoais e profissionais de ter um futuro melhor, contudo, o que se verifica também, é que principalmente nos primeiros semestres, de forma não rara, muitos alunos trancam ou abandonam o curso (Hoffmann; Nunes; Muller, 2019).

Vale ressaltar, como traz o estudo de Assis (2017), suas observações a partir da compilação de alguns achados na literatura, mostrando que mesmo havendo a sistematização de dados divulgados pelo INEP, acerca do ensino superior e a situação dos alunos, não há informações consolidadas oficialmente sobre indicadores de evasão. Na realidade, quando se tem acesso ao censo sequer é citada a evasão como indicador específico, os dados são formulados a partir dos números presentes na parte de matrícula desvinculada.

Existem algumas características da evasão que acabam dificultando a formulação de estatísticas e indicadores. Uma delas é a complexidade ao se procurar traçar o contexto do aluno do ensino superior, uma vez, que sua trajetória pode tomar diferentes rumos, como por exemplo, ter vínculo com outras instituições e outros cursos ao mesmo tempo, podendo desistir apenas de um ou transferir-se de um para outro, enfim, há possibilidades diversas nessa situação. Outra questão, é a falta de definição generalizada de evasão, por se tratar de um problema que depende do contexto estudado, como por exemplo, uma instituição considerar evasão no caso apenas de alunos jubilados e os desistentes não seriam considerados alunos evadidos (Assis, 2017).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Baggi e Lopes (2011), percebem a evasão como um fenômeno complexo, defendendo que exatamente por esta razão, seria insuficiente procurar compreendê-la isolada de um contexto histórico mais amplo, uma vez que este contexto pode refletir a realidade de processos anteriores de ensino, podendo influenciar a decisão de abandono da graduação.

Estará, então, a evasão de estudantes do ensino superior relacionada à ineficiência da educação básica? Esta também é uma das possibilidades apresentadas no estudo de Barbosa *et al* (2016), quando além de apresentarem a evasão como um fator preocupante, atribuem esse fenômeno na vida de muitos universitários, durante a graduação, aos problemas presentes na educação básica, que tem se mostrado ineficiente tanto em relação à aprendizagem dos alunos como ao cumprimento do seu papel social, mostrando ainda, inaptidão para o preparo do ingresso no ensino superior, comprometendo-o devido às inúmeros problemas que ocorrem ao longo desse processo de escolarização básica.

Já Mallmann (2013), fez um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina, contemplando apenas alunos evadidos do curso de Ciências Econômicas, da referida instituição, com 143 participantes. Observou-se nos resultados, que o fato do curso não atender às expectativas dos alunos, esteve entre a maioria das respostas, seguida de desencanto com o conteúdo, não haver muita aproximação entre teoria e prática e o distanciamento das disciplinas com as exigências do mercado de trabalho, que, segundo esses alunos, o curso não consegue acompanhar essas exigências. Em menor incidência aparecem a indecisão profissional e mudança de interesses.

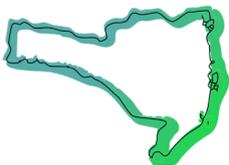
A insatisfação com o curso escolhido, é um fenômeno comum nas universidades brasileiras e talvez se torne até mais comum em cidades do interior, quando existem menos opções, em se tratando da universidade pública, e existem aqueles alunos que por não poderem fazer o curso desejado, optam por outro, mas não conseguem concluir.

Uma questão importante é relacionada à vocação pessoal, porque como analisa Tigrinho (2008), os discentes, muitas vezes, devido à imaturidade o que provoca incertezas pela escolha da profissão, acabam acompanhando o que os pais e outros familiares idealizaram para sua escolha acadêmica. Assim, não encontram, durante percursos acadêmico, a motivação para permanecer, muitas vezes, percebendo total falta de afinidade com o curso escolhido.

Essa é uma realidade muito comum, geralmente, a família, principalmente os pais já idealizam para seus filhos o que querem que eles sejam profissionalmente, médico, advogado, engenheiro e, de forma até não rara, os filhos acabam cedendo às pressões e fazendo o que família quer. Em muitos casos esse processo culmina no abandono do curso, gerado pela insatisfação, frustração ou até mesmo porque o aluno acaba descobrindo o que realmente quer e muda de curso.

Já Bardagi e Hutz (2012) trouxeram uma perspectiva diferente sobre o tema, buscando explicação para a evasão no ensino superior a partir dos impactos causados pela rotina acadêmica as relações interpessoais na instituição. Os autores fazendo um estudo de campo viram que as dificuldades que surgem dessas relações, com pouca interação, e quase nenhuma identificação dos participantes, com os valores e interesses de seus pares, foram fatores importantes para a evasão.

Foi visto ainda no referido estudo, que foi basicamente unânime o relato de alunos com a decepção acerca da relação com os professores, citando distanciamento, formalidade, pouco interesse pela situação



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



individual dos discentes, ou seja, no estudo o mau relacionamento com os professores e insatisfação com o curso, motivaram a evasão (Bardagi; Hutz, 2012).

No estudo de Souza, Silva e Gessinger (2017), foram identificados alguns determinantes para a evasão no ensino superior, aparecendo com maior frequência, questões econômicas e financeiras, falta de vocação, influência familiar, reprovação em áreas de conhecimento que envolvem a matemática, qualidade do curso, localização da instituição, insatisfação com o projeto pedagógico, com os recursos, entre outros.

No estudo de Cunha, Nascimento Durso (2016), foi verificado que, a priori, não há intenção de evasão por parte dos discentes, mas, foi constatado como aspectos significativos que podem influenciar a evasão, os problemas curriculares, a infraestrutura inadequada, enfim, problemas relacionados à instituição. Dessa forma, os alunos chegam à universidade e têm suas expectativas contrariadas, o que os faz perderem a motivação para darem prosseguimento ao curso.

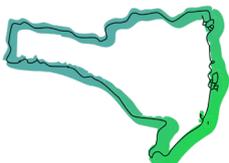
Morosini *et al.* (2012), citando um rol do que consideram fatores importantes que influenciam a evasão do ensino superior, e entre esses fatores, apontam os financeiros; escolha equivocada do curso; fatores interpessoais; fatores institucionais, desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas; sociais; incompatibilidade entre os horários de estudo e as demais atividades; familiares; e baixo nível de motivação e compromisso com o curso. No estudo de Feitosa (2016), cujo objetivo foi realizar um diagnóstico acerca da evasão nos cursos de graduação do Campus de Laranjeiras, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), foi constatado que quase 62% desses alunos iniciaram outro curso de graduação.

Apesar de ser comum, não é, necessariamente, um fenômeno considerado positivo, como aponta Andriola (2009), quando analisa que essa mudança de curso é um indicador importante para que se perceba os equívocos presentes na orientação profissional, além de representar um ônus para sociedade, porque quando se analisa sob a perspectiva das universidades públicas, o que se vê como resultado é a ocupação indevida de vagas e o desperdício financeiro que acarreta.

A análise de Nogueira *et al.* (2017), mostra que a possibilidade de ingressar em um curso possível em detrimento do curso que o aluno realmente deseja pode ter entre seus resultados, a evasão logo após o ingresso na universidade. No mesmo estudo é lembrado que, devido ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), houve uma intensificação maior de mudança de curso, pois, em alguns casos, o aluno se matricula na segunda opção de curso que nem sempre é o desejado, acarretando, assim, a mudança para o curso desejado.

A questão sobre os fatores que levaram a optar pelo curso, é importante porque acaba tendo relação direta com a evasão universitária, como mostra o estudo de Barbosa *et al.* (2016), em que o erro de escolha do curso, a influência de amigos e familiares e a falta de orientação vocacional, foi o que mais apareceu nas respostas de sua pesquisa. A orientação vocacional é importante, como mostram Cunha, Nascimento e Durso (2016), que em sua pesquisa, 91% dos estudantes que participaram não tiveram o auxílio de um profissional de orientação vocacional no momento da escolha do curso superior.

Os estudantes abordados eram provenientes de seis universidades federais da região sudeste, e de acordo com os autores, quando ingressaram no curso, estavam bastante entusiasmados, mesmo diante dos indícios que não foram bem orientados para a escolha do curso. Para Friegehen, Diaz e Fernández (2013), existem três conjuntos de fatores que são determinantes para a evasão, sendo o primeiro, os



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



fatores de caráter pessoal e sociológico; o segundo conjunto corresponde a fatores do âmbito acadêmico, organizacional e disciplinar. O terceiro diz respeito aos fatores externos, sociais, culturais e acadêmicos, de caráter sistêmico.

O que se constata a partir desses conjuntos, é que a evasão dos estudos traz consequências que afetam os estudantes em variados aspectos, afetivos, sociais, laborais e econômicos, o que traz reflexos tanto no âmbito pessoal, como social e o institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A formação acadêmica no Brasil enfrenta desafios associados ao próprio quadro presente em uma sociedade capitalista, ou seja, tem-se a necessidade de adequações às demandas que vão surgindo do capital e, por outro lado, uma formação voltada para uma intervenção real na realidade contraditória do mundo do trabalho, buscando perspectivas para a superação do modelo capitalista.

Este é, na realidade, o grande embate que acaba acompanhando a formação acadêmica como um todo, geralmente, acompanhada do desejo de fazer a diferença, de se enquadrar em um perfil novo de trabalhador, não se concretizando face à necessidade de adequar-se para a garantia de espaço no mundo do trabalho. Além disso, tem-se acompanhado um processo de expansão do ensino superior voltada para aspectos quantitativos, ou seja, cada vez mais novas faculdades e novos cursos em um cenário que aponta, também, para a precarização desse ensino.

Muitos veem no curso superior, a oportunidade de melhoria de vida, e, quando ingressa na faculdade e passa gradativamente a conhecer mais sobre o curso que escolheu, percebe que não é uma área tão viável para aquilo que gostaria de fazer ou para lhe abrir oportunidades no lugar onde mora.

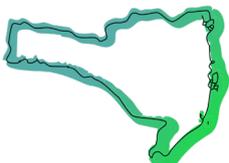
Sabe-se que, por muitas vezes, há nesses discentes, ainda na educação básica, uma idealização de conclusão do curso superior como promotora de uma vida melhor relacionada principalmente às condições de ocupação no mercado de trabalho, com maiores oportunidades.

No entanto, em muitos casos, a realidade mostra um caminho diferente, traz entraves levando até mesmo à suspensão desse ideal de melhoria de vida, diante de prioridades urgentes e imediatas, como a resposta pelo orçamento doméstico, impedindo a continuação da vida acadêmica, pela dificuldade de conciliação de horários.

Deve-se entender que a insatisfação com o curso escolhido é um fenômeno comum nas universidades brasileiras e talvez, torne-se até mais comum em cidades do interior, quando existem menos opções, em se tratando da universidade pública. E existem aqueles alunos que por não poderem fazer o curso desejado optam por outro, mas não conseguem concluir. Isso porque um curso universitário exige envolvimento, comprometimento, é muito difícil que estando desmotivados os alunos resistam por quatro ou cinco anos e permaneçam em algo não desejado.

Referências

ALVES, M.G. Ensino superior e inserção profissional: uma análise comparativa de percursos de licenciados. **Configurações**, 7, p. 47-64, 2010.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ANDRIOLA, W. B. Fatores Associados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de Acordo com as Opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 7, n. 4, p.342-356, 2009.

ASSIS, L. R. S. **Perfil de Evasão no Ensino Superior Brasileiro**: uma Abordagem de Mineração de Dados. Dissertação (Mestrado) Computação Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.16, n.2, p.355-374, 2011

BARBOSA, E. T. *et al.* Fatores determinantes da evasão no curso de ciências contábeis de uma instituição pública de ensino superior. Congresso USP de iniciação científica em contabilidade, 13, 2016. **Anais eletrônicos...** Congresso USP, 2016.

BARDAGI, M. P; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, 174-184, 2012.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília: SESU, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação superior 2015**. Sinopse Estatística. Brasília, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2019.

CHAVES, V.L.J.; ARAÚJO, R.S. Política de expansão das universidades federais via contrato de gestão – uma análise da implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 48, p.11-17, 2011.

CUNHA, J. V. A.; NASCIMENTO, E. M.; DURSO, S. O. Razões e Influências para a Evasão Universitária: um Estudo com Estudantes Ingressantes nos Cursos de Ciências Contábeis de Instituições Públicas Federais da Região Sudeste. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 9, n. 2, p. 141-161, 2016.

PAULA, A *et al.* A privatização da educação superior brasileira e as novas/velhas teses do Banco Mundial. **Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, Ano XXIII- n. 62, p. 60 -73, jun. 2018

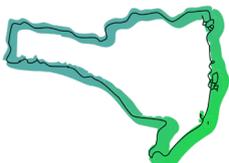
DIAS SOBRINHO, José (org.). **Avaliação institucional da UNICAMP**: processo, discussão e resultados. Campinas - São Paulo: UNICAMP, 1995.

DIAS, C., L; HORIZUELA, M. L. M; MARCHELLI, P. S. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 32, n. 3, p. 435-464, dez. 2006.

FEITOSA, J. M. **Análise de evasão no ensino superior**: uma proposta de diagnóstico para o campus de Laranjeiras. Dissertação (Mestrado em Administração pública) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.

FRIEGEBEN, L.E. G.; DIAZ, O. E.; FERNÁNDEZ, L. L. Deserción y fracasso académico en la educación superior en América Latina y el Caribe: resultados e implicancias. In: **Una Visión Integral del Abandono**. SANTOS, B. S. et al. (Org). Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

GRIPP, G.; BARBOSA, M. L. O. A Sociologia da Educação Superior: ensaio de mapeamento do campo. In BARBOSA, M. L. O. (Org.) **Ensino Superior**: Expansão e Democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GROHMANN, M. Z.; RADONS, D. L.; NASCIMENTO, Z. Autoavaliação institucional em uma instituição federal de ensino superior: um olhar sob a perspectiva docente. **Meta: Avaliação**, v. 6, p. 118-144, 2014.

HOFFMANN, I. L.; NUNES, R. C.; MULLER, F. M. As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 26, n. 2, e2852, 2019.

JACOB, C. A. R. **A evasão escolar e a construção do sujeito / profissional em curso de Ciências Econômicas**. 2000, 76p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2000.

LOPES, P. I. X. **Uma avaliação política da política de avaliação da educação superior brasileira**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2013.

MALLMANN, A. A. G. **Evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas - presencial - da Universidade Federal de Santa Catarina**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis-SC, 2013.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOROSINI, M. C, et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000- 2011. In: **Anais.. II Conferência latino-americana sobre o abandono**, II, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M *et al.* Promessas e Limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista** [online]. vol. 33. Belo Horizonte. 2017.

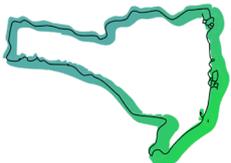
OLIVEIRA, M.B, de. A avaliação neoliberal na universidade e a responsabilidade social dos pesquisadores. **Sci. stud.** São Paulo, v. 6, n. 3, p. 379-387, Set. 2008.

SANTOS; CERQUEIRA. Ensino Superior: Trajetória Histórica e Políticas Recentes. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul; IX, 2009, **Anais...** Florianópolis – Brasil, 25 a 27 de novembro de 2009.

SOUZA, C. T.; SILVA, C.; GESSINGER, R. M. **Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos**. Congressos CLABES. 2017.

TIGRINHO, L. M. V. Evasão escolar nas instituições de ensino superior. **Revista Gestão. Universitária**, v.173, p.01-14, 2008.

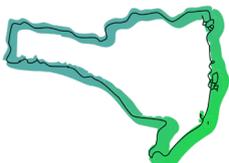
VENTURINI, J. C. *et al.* Percepção da Avaliação: um Retrato da Gestão Pública em uma Instituição de Ensino Superior (IES). **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 31-53, jan./fev. 2010.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GT 04 – POLÍTICAS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Trajetórias de estudantes com vulnerabilidade social até a educação superior no Brasil – uma revisão do período 2016-2023

Anelize Termann Schlösser⁵³

aschlösser@furb.br

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Stela Maria Meneghel⁵⁴

smeneghel@furb.br

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira⁵⁵

ratoliveira@furb.br

Universidade Regional de Blumenau – FURB

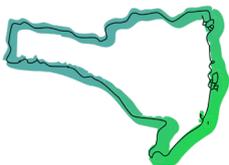
RESUMO.

A expansão de vagas na Educação Superior (ES), por meio de Políticas de Ações Afirmativas (PAA), propiciou o ingresso de muitos estudantes excluídos, oriundos das camadas populares, da população afrodescendente, da primeira geração de suas famílias na ES (Wittkowski; Meneghel, 2019), ampliando o debate sobre a democratização e as condições de permanência e êxito. Dados do INEP (2021) apontam que, dentre os ingressantes de 2010, ao final de dez anos de acompanhamento, 59% desistiram do seu curso. A compreensão sobre os problemas que levam à evasão, baixo desempenho e extensão do curso de graduação demanda investir em pesquisas sobre as condições que os estudantes, historicamente, enfrentam para realizar seu curso superior (Silva; Sampaio, 2022). Importa, ainda, reconhecer que a trajetória vai além do caminho percorrido pelos estudantes ao longo da vida escolar, envolvendo também como as instituições de ensino pelas quais eles transitaram influenciaram, no tempo e no espaço, suas experiências sociais e emocionais (Fernandez et al., 2022; Maior et al., 2022). Este artigo, de abordagem qualitativa conforme apontado por (Bogdan; Biklen, 1994), apresenta os resultados de um levantamento bibliográfico sobre esta temática, que foi analisada através da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Fundamentado nesta perspectiva, apresentamos os resultados de levantamento bibliográfico das produções científicas brasileiras, com recorte temporal dos anos 2016-2023, visando caracterizar como, no Brasil, as pesquisas acadêmicas retratam a trajetória de estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas da educação básica até a superior. Tivemos por objetivos específicos identificar: (i) as

⁵³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora da Rede Municipal de Blumenau/SC.

⁵⁴ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FURB.

⁵⁵ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Doutoranda no PPGE da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pedagoga no Instituto Federal Catarinense.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



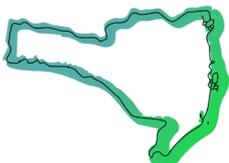
principais dificuldades; (ii) os apoios encontrados; (iii) as lacunas existentes nos estudos que permanecem na ES. A análise revelou que as vulnerabilidades socioeconômicas acompanham os estudantes em toda a sua trajetória, indicando que muitas das dificuldades enfrentadas na educação básica persistem até a ES: vulnerabilidades econômicas e socioemocionais, dificuldades na conciliação dos estudos com o trabalho, falta de acolhimento e acompanhamento à defasagem da aprendizagem implicando nos resultados da eficiência acadêmica, prologando, assim, a conclusão do curso. Observamos a importância dos avanços em termos de implantação de PAA para o acesso à ES no Brasil. Identificamos a necessidade de pesquisas que aprofundem a discussão sobre trajetórias de vulnerabilidade nos diferentes níveis de educação, de modo que as instituições - públicas e privadas - consigam evitar situações de abandono/evasão ao longo da trajetória estudantil.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetória do estudante. Vulnerabilidade estudantil. Inclusão. Educação superior. Longevidade escolar.

ABSTRACT.

The expansion of entries in Higher Education (HE), through Affirmative Action Policies (PAA), allowed access of many socially excluded students to higher education institutions. Socially excluded students range from those of lower classes, African-descendant population, and in most cases the first generation of their families to have access to this level of education (Wittkowski; Meneghel, 2019), expanding the debate on democratization and the conditions for permanence and success in this level of education. Data from INEP (2021) indicate that, among those entering in 2010, after a period of ten years of monitoring, 59% of them dropped out of their course. Understanding the problems that lead to situations such as dropout, low performance and extension of the undergraduate course, all this requires investing in research into the conditions that these students historically face when completing their higher education course (Silva; Sampaio, 2022). It is also important to recognize that the whole trajectory goes beyond the path taken by students throughout their school life, also involving how the educational institutions they attended influenced, in time and space, their social and emotional experiences (Fernandez et al., 2022; Maior et al., 2022). This article, with a qualitative approach as pointed out by (Bogdan; Biklen, 1994), presents the results of a bibliographic survey on this topic, which was analyzed using the Content Analysis technique (Bardin, 2016). Based on this perspective we present the results of a bibliographic survey of Brazilian scientific productions, covering the years 2016-2023, aiming to characterize how, in Brazil, academic research portrays the trajectory of students with socioeconomic vulnerabilities from basic to higher education. Our specific objectives were to identify the following: (i) the main difficulties; (ii) the support found; (iii) existing gaps in studies that remain in higher education. The analysis revealed that socioeconomic vulnerabilities accompany students throughout their trajectory, indicating that many of the difficulties faced in basic education persist up to their higher education: economic and socio-emotional vulnerabilities, difficulties in reconciling studies with work, lack of support and monitoring at learning discrepancy, resulting in academic efficiency results, thus postponing the completion of the course. We note the importance of advances in terms of implementing PAA for access to higher education in Brazil. We identified the need for research that deepens the discussion on trajectories of vulnerability at different levels of education, so that institutions - public and private - are able to avoid situations of abandonment/evasion throughout students' trajectory.

KEYWORDS: **KEYWORDS:** Students' trajectory. Student vulnerability. Inclusion. College education. School longevity



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO.

A educação constitui um processo importante em todas as etapas de desenvolvimento na vida de uma pessoa, independentemente de sua faixa etária, estando relacionado diretamente com o acesso às oportunidades de mobilidade social, bem como de geração de qualidade de vida às pessoas. Em outras palavras, a educação tem o poder de reforçar a capacidade crítica do indivíduo e, de forma concomitante, atestar o grau de desenvolvimento de uma sociedade (Pinto; Dias, 2017). Neste sentido, o século 21 foi decisivo para a educação brasileira e demais países latino-americanos ocorrendo a chamada expansão da educação, mais precisamente da Educação Superior (ES). Muitos deles, inclusive, da primeira geração de suas famílias a ingressarem em instituições universitárias (Ristoff, 2013). Neste sentido, o Brasil tem promovido políticas de expansão neste nível de formação que, juntamente com a implantação de políticas de ação afirmativa (PAA), propiciando o ingresso de muitos estudantes excluídos, oriundos das camadas populares, da população afrodescendente na ES (Wittkowski; Meneghel, 2019).

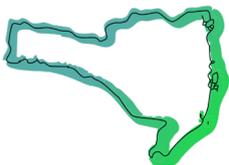
Mas, a democratização com qualidade só será possível quando o acesso e permanência serem garantidos de maneira equitativa para todos. Para Dias Sobrinho (2013), a equidade se legitima quando consegue diminuir ao máximo as desigualdades sociais, e que a matéria prima para esta diminuição das desigualdades é o acesso ao conhecimento e para isto é necessário que a democratização da educação seja de fato efetivada em todas as etapas de educação. Mas seus impactos não podem ser mensurados somente no nível individual, visto que também influenciam o crescimento econômico, o desenvolvimento cultural e a igualdade de oportunidades sociais.

Porém, a qualidade de educação ofertada vem decaindo na última década, devido a falta de investimento financeiro do Estado, com o sucateamento das Universidades e sem incentivo financeiros para pesquisas. Conforme aponta o relatório do Centro de Estudos Sociedade, Universidade, realizado por Bielschowsky (2022, p. 148) "O Brasil é um país com uma das menores taxas de envolvimento do setor público na educação superior no mundo". Neste mesmo sentido, os dados do INEP (2021) apontam que, dentre os ingressantes de 2010, ao final de dez anos de acompanhamento, 59% desistiram do seu curso. Como podemos observar que há necessidade de compreensão sobre os problemas que levam à evasão, baixo desempenho e extensão do curso de graduação, para que isso aconteça, é preciso investir em pesquisas sobre as condições que os estudantes, historicamente, enfrentam para realizar seu curso superior (Silva; Sampaio, 2022).

Numa visão ampla, a qualidade da educação é entendida como elemento partícipe das relações sociais, pois, as instituições educativas são espaços de reprodução e disseminação do saber e do comportamento "historicamente produzido pela humanidade" (Bourdieu, 2008). A qualidade da educação não se limita ao simples papel instrumental de formação de mão de obra para o trabalho, mas deve também considerar o seu papel social, perpassando por aspectos que valorizem e desenvolvam a sensibilidade ao outro; a ideia de qualidade, nesse prisma, compreende o acesso às oportunidades formativas equitativas para todas as pessoas, o que, de acordo com os dados estatísticos oficiais, as nossas políticas e sistemas educacionais não conseguiram lograr êxito, até o presente (Brasil, 2022).

Na compreensão de Gatti (2016), a educação no Brasil ainda tem se dado a partir de um caráter reducionista centrado no rendimento escolar, processo esse materializado nas provas de desempenho aplicadas por meio de diferentes modelos, e seleciona estudantes capazes de satisfazer suas exigências de capital cultural (Lahire, 1997).

Entretanto, para que haja melhorias das políticas de educação ofertadas pelo Estado a todos os cidadãos brasileiros, se faz necessário investir além das políticas educacionais com qualidade, investimento em



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



pesquisas sobre a **trajetória de estudantes** com vulnerabilidade, da educação básica até a superior, a fim de identificar suas dificuldades, os apoios recebidos e estratégias utilizadas com vistas à continuidade dos estudos e, ainda, quais políticas podem ser implantadas ou implementadas visando à qualidade, permanência e longevidade dos acadêmicos até a conclusão dos estudos superiores. Importa, ainda, reconhecer que a trajetória vai além do caminho percorrido pelos estudantes ao longo da vida escolar, envolvendo também como as instituições de ensino pelas quais eles transitaram influenciaram no tempo e no espaço, suas experiências sociais e emocionais (Fernandez *et al.*, 2022; Maior *et al.*, 2022).

Quanto ao acolhimento dos estudantes no espaço escolar, este deve ser baseado nos princípios de uma pedagogia que tenha como propósito valorizar e fortalecer os estudantes para que tenham autonomia no processo de educação, a fim de que possam se tornar sujeitos ativos na consecução de sua trajetória escolar, visando a uma educação de qualidade para todas as pessoas Morin, (2008). No que diz respeito a educação superior, tomamos por base os estudos de Coulon (2008), que identifica a necessidade de se pensar em políticas de acolhimento aos estudantes na universidade, pois este chegar com uma bagagem defasada advinda de seu processo de formação anterior, com pouca qualidade, não preparando os estudantes para ter longevidade escolar. O autor denomina esta etapa inicial na educação superior de **afiliação**, que “é o método através do qual alguém [estudante] adquire um status social novo”, ou seja, o sucesso acadêmico” (Coulon, 2008, p. 3).

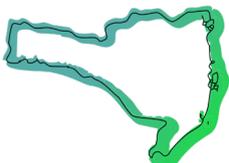
Fundamentado nesta perspectiva, este artigo apresenta os resultados de levantamento bibliográfico das produções científicas brasileiras, visando caracterizar como, no Brasil, as pesquisas acadêmicas retratam a trajetória de estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas da educação básica até a superior. Tivemos por objetivos específicos identificar: (i) as principais dificuldades; (ii) os apoios encontrados; (iii) as lacunas existentes nos estudos que permanecem na ES.

MATERIAIS E MÉTODOS.

A fim de atender ao objetivo de identificar por meio da produção científica no Brasil, com recorte temporal de 2016-2023, como tem sido retratada a trajetória estudantil de estudantes com vulnerabilidades sociais que chegam à Educação Superior, em suas dificuldades e apoios. Quanto aos aspectos metodológicos, realizamos o estudo com a abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67), tem como objetivo principal a construção de conhecimentos, a partir da “capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão”, afastando a possibilidade de emitir opinião pessoal sobre determinado contexto. Para tanto, o levantamento bibliográfico tomando por descritores: "educação básica", "trajetória estudantil", "educação superior" e "vulnerabilidade", no recorte temporal de acima citado, deu-se na plataforma de produções científicas do Google Acadêmico e a Redalyc, selecionando publicações somente no idioma português.

Na busca inicial obtivemos um total de 647 publicações. Na sequência, realizamos leitura (inicialmente apenas dos títulos e dos resumos), a fim de excluir repetições e trabalhos que não atendiam diretamente ao foco do estudo. A análise de conteúdo se deu com embasamento teórico de Bardin (2016). Os artigos selecionados, após esta primeira etapa, geraram acervo de 231 publicações; na segunda leitura, desta vez do texto completo, permaneceram 34 publicações.

Os critérios de descarte de publicações foram estabelecidos em ambas as etapas, em retirar: os estudos repetidos; a falta de convergência com o foco de estudo; estudos sobre a trajetória da Educação no Brasil



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



e da história das políticas de ação afirmativas; história de algumas áreas do conhecimento ou modalidades educacionais; trajetória de estudantes cotistas; artigos que descreviam somente metodologias da pesquisa de trajetórias; história de curso acadêmico. Na leitura e estudos das publicações de forma detalhada, ainda foram excluídas mais 2 publicações, por não condizer com o real foco do estudo. Os textos selecionados para leitura e análise foram no total final 18, distribuídos em 01 tese de doutorado, 05 dissertações de mestrado, 09 artigos de periódicos e 03 trabalhos de conclusão de curso. (Quadro 1, Apêndices). Importante destacar que destes, **somente 04 publicações abordam sobre a trajetória estudantil nas três etapas de ensino (EF, EM e ES) ao qual é o foco da pesquisa**. Os textos em sua grande maioria adotaram como metodologia a abordagem qualitativa, priorizando o uso de questionários, entrevistas e pesquisas bibliográficas.

O (Quadro 2, Apêndices), mostra de forma abrangente e objetiva a denominação das categorias previamente estabelecidas para análise. Vale destacar que, na leitura analítica e análise das publicações selecionadas, as categorias elencadas se mostraram plenamente adequadas.

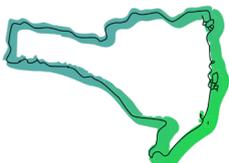
RESULTADOS.

Esta seção está reservada à apresentação dos resultados obtidos, combinando apresentação das etapas e análise de dados. Categorizamos os achados por etapas de ensino: ensino fundamental (EF), ensino médio (EM) e educação superior (ES).

No **Ensino Fundamental**, identificamos prevalência de dificuldades vinculadas às relações familiares, com falta de presença e diálogo entre família/pais e estudantes devido à carga horária de trabalho, a dificuldades socioeconômicas e baixa escolaridade dos pais, sem condições de auxiliarem nos estudos, mas incentivam os filhos ao estudo, pois visualizam na educação a esperança de melhora de vida para os filhos. Essa questão de prioridade nos estudos mostra-se também nos resultados do monitoramento do PNE que evidenciou um avanço expressivo nos últimos quinze anos da população (2004-2019) mais pobre nesta faixa etária (6 a 14 anos) no ensino fundamental (Brasil, 2022, p. 21).

Os estudos também apontam que as condições econômicas influenciam diretamente o repertório cultural, dificultando o acesso a livros e outras inserções culturais. Chamou-nos atenção a influência no repertório cultural, já que nos relatos dos estudantes foi mencionado o pouco acesso às literaturas infantis e outras inserções culturais à criança, aproximando-se apenas do que à elas tinham disponíveis, a exemplo, as bíblias que haviam em suas casas. Desta forma, podemos relacionar alguns hábitos familiares com o desempenho escolar da criança, assim como já mencionado por Bernard Lahire (1997, p. 21) quando denota que os costumes dos pais quanto à leituras e à escrita perante os filhos podem desempenhar um papel importante para a criança no espaço escolar.

Nesta questão específica do repertório cultural, em alguns relatos, os depoentes criticam a ausência de bibliotecas públicas em suas cidades, o que poderia ser uma forma de acesso às literaturas aos cidadãos que não tem condições de comprar livros (ou vários deles). Essa falta de acesso cultural já havia sido notificada por Bourdieu em pesquisa científica, na qual mostra que é um “privilegio das classes cultivadas” (2007, p. 59). Ainda em relação às atividades culturais, há uma projeção no PNE das instituições de ensino estarem mais próximas dos movimentos culturais, “assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural” (2014, anexo, estratégia 2.8).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



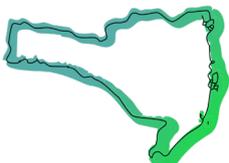
De forma geral, poucas experiências trouxeram dificuldades aos aprendizados nesta etapa de ensino da educação básica. Mas, a preocupação com a “qualidade” da escola foi algo mencionado com muita veemência, inclusive mudanças de residência para morar mais próximo de alguma escola de referência na região. Este assunto foi tanto na questão de dificuldade educacional (precarização do ensino como falta de professores e de infraestrutura, a exemplo, escolas sem laboratórios ou bibliotecas) quanto de apoio (quando se estava em alguma escola com melhor qualidade com bons profissionais que possibilitasse experiências que fariam a educação superior ser algo possível (como as Olimpíadas de Matemática e/ou Língua Portuguesa). A esse respeito consta nas metas do PNE (2014, meta 7) a proposição de melhoria da infraestrutura física das escolas, dos recursos pedagógicos “entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino”. Contudo, no relatório de monitoramento (2022) não consta informações sobre o assunto de recursos, e aponta que ainda temos a avançar, pois “há um quantitativo significativo de estudantes que apresenta desempenho situado nos níveis mais baixos das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática, o que indica baixo aprendizado” (Brasil, 2022, p. 191).

Não houve menções a dificuldades emocionais/psicológicas e de saúde nesta etapa. Como apoios, há exaltação da “mãe” como figura central.

Na trajetória do **Ensino Médio**, os textos destacam persistência de dificuldades familiares no acompanhamento da vida escolar dos filhos, gerando um sentimento de solidão que impacta na aprendizagem e relacionamento social. Esse sentimento também se mostrou quando relacionado às dificuldades de aprendizado/educacionais, pois estes estando mais afastados pouco acompanhavam a rotina escolar dos filhos(as). Também houve menção sobre a questão da baixa escolaridade dos pais, o que faz sentirem-se com pouco conhecimento (inferiores) para auxiliar os filhos nas tarefas escolares. Do mesmo modo, foram relatadas dificuldades acadêmicas: aulas cansativas, professores com metodologias defasadas e rigorosas, falta de espaço para expressar sentimentos e participar de discussões, desmotivação e falta de expectativas.

Em todos os relatos na coleta de dados a **vulnerabilidade socioeconômica** tanto da família quanto do estudante esteve presente em sua trajetória. Com relação à questão financeira, em alguns depoimentos foram expressos os esforços dos pais para que ele (estudante) não precisasse trabalhar e pudesse se dedicar aos estudos durante o Ensino Médio. É neste mesmo sentido que Bourdieu e Passeron (2015) constituíram sua teoria sobre a reprodução no sistema de ensino demonstrando a desigualdade nela por meio dos privilegiados dotados de capital econômico, cultural e social acumulados. Aos que a renda familiar não conseguia propiciar dedicação aos estudos, a inserção em estágios ou trabalhos foram adicionados à rotina dos estudantes, em sua maioria, com propósito, inclusive, de investir no pagamento de cursinhos pré-vestibulares. De forma prejudicial aos fatores educacionais, os estudantes que tiveram de trabalhar durante a etapa do Ensino Médio, por consequência, relatam a dificuldade na conciliação com a escola, pelo pouco tempo para dedicar-se aos estudos.

Conforme as pesquisas de Dayrell (2007, p. 1107-1108), considera que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil, um desafio cotidiano a fim de garantir a própria sobrevivência “numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”. Assim, como mencionado nos depoimentos do Ensino Fundamental, o aspecto da “qualidade” da escola, citado pelos estudantes pela diferença entre as escolas da rede pública e as da rede privada. É constante encontrarmos na literatura, pesquisas sobre esta etapa de ensino e sobre a falta de investimentos, a exemplo, citamos Kuenzer (2010), que analisou os dados referentes ao acesso à qualidade do ensino médio no âmbito do PNE 2001- 2010 e já dizia que “a discussão acerca da necessidade do estabelecimento de padrões



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



mínimos de qualidade precisa avançar, de modo a subsidiar a formulação de metas relativas à infraestrutura física e pedagógica” (Kuenzer, 2010, p. 870).

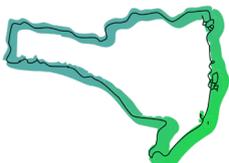
Nesta etapa de ensino já apareceram sintomas **emocionais e psicológicos**, como a ansiedade, principalmente relacionado aos estudos e projeção de vida futura, pois os jovens, são influenciados pelos fatores biológicos e externos (sociais). Muitas mudanças ocorrem nesta fase da vida, e apesar do ensino médio ter um período curto de escolarização, os impactos emocionais podem ser causas predominantes nas escolhas futuras destes jovens. Como mencionado acima nas dificuldades familiares e educacionais, o sentimento da solidão foi relatado pelos estudantes neste tópico relacionado ao emocional e complementado a outras variáveis. Para alguns, a mudança de escola (quando não é mais a mesma do EF, muitas vezes, fora do bairro) traz um sentimento de solidão pela questão de adaptação ao ambiente e as novas amizades. Percebe-se que são muitas transições em pouco tempo neste período de vida, há o rompimento cultural (da escola próxima para a mais distante, geralmente localizadas em outro bairro), as mudanças do corpo (biológicas), as novas adaptações a ambientes estranhos (um novo percurso até a escola e inclusive a própria arquitetura, algumas maiores e diferentes das que estavam acostumadas no EF), bem como, um grupo social diferente (poucos são os colegas/amigos que frequentarão a mesma escola do Ensino Médio).

No aspecto da saúde aparecem com maior evidência vulnerabilidades socioemocionais, como depressão e ansiedade, principalmente quanto à projeção de vida futura. Os apoios mencionam a escola, professores ou funcionários, mas de forma bastante pontual e individualizada.

Quanto ao apoio de familiares/amigos, este foi citado como fator importante para permanência nas três etapas de ensino (EF, EM, ES), sendo a figura da mãe citada com maior incidência nos depoimentos, tanto no sentido de auxílio financeiro como motivacional de continuação aos estudos. Desta toda forma, percebe-se que para muitas famílias a educação é vista como investimento. Segundo Neto (2019, p. 96), “o investimento das classes populares na educação dos filhos é a possibilidade de mobilidade e de êxito socioeconômico que a escola oferece aos filhos como contrapartida ao investimento dos pais”. Muitos pais veem o investimento escolar como um esforço necessário para que seus filhos acessem o ensino superior, o que para eles foi inacessível pelas variáveis econômicas que fizeram ou ainda fazem parte da trajetória. “Os pais “sacrificam” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem”(Lahire, 1997, p. 29).

Na **Educação Superior** observamos que as questões familiares permanecem, agora com embates devido a questões de ordem moral e regras, que limitam a socialização. As regras disciplinares do ambiente escolar também são vistas como autoritárias. (Souza, 2009). Importa destacar, ainda em relação à família, que alguns estudantes de primeira geração sentem que os pais se orgulham deles por estarem na ES, o que causa sofrimento e solidão, pois receiam que as fragilidades da educação básica gerem fracasso. Além disso, os estudos citam a dificuldade de conciliar e, por vezes, ter que escolher entre trabalho e estudo, levando-os a optar pela garantia de sobrevivência do grupo familiar - seja trancando a matrícula ou, mesmo, evadindo da ES. No estudo de Coulon (2008), compreende que, socialmente, eles estão presos entre as exigências acadêmicas da universidade e as profissionais, exercidas por atores externos ao mundo universitário. Para alguns, geralmente mulheres, pesa a responsabilidade de cuidar dos filhos, realizar tarefas domésticas, além de conciliar o trabalho remunerado com os estudos; elas têm uma rotina exaustiva.

Para as mulheres, os fatores são mais impactantes, pois há a responsabilidade de cuidar dos filhos, a conciliação do trabalho remunerado com os estudos e ainda as tarefas domésticas, tornando a rotina



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



cansativa, exaustiva. [...] "elas relataram que, pelo curso ser diurno, ficam distantes dos filhos durante todo o dia e quando chegam as suas casas precisam conciliar o tempo com os filhos(as) e dar conta das leituras exigidas pelo curso" (Gouveia, 2020, p. 66). Corroborando neste viés, os retratos da discriminação e menosprezo do gênero feminino, denunciando uma violência ainda presente na sociedade brasileira, realidade também apontada nos dados da pesquisas do (IBGE, 2019, p. 2), que "no Brasil, as mulheres dedicam semanalmente quase o dobro de tempo aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos se comparado aos homens (21,4 horas contra 11,0 horas)", motivo pelo qual muitas vezes encontram dificuldades em manter a concentração nas aulas, pois a maioria dos cursos tem uma carga horária diária muito extensa, ou seja, a educação que é um direito social garantido na CF, acaba por [...] "legitimar a desigualdade social, tratando aqueles que nunca terão chance como sujeitos para os quais é necessário dar esperança" (Souza, 2009. p. 128). "Uma escola menos ligada à formação de castas de excelência e um pouco menos estigmatizante para os alunos fracos, teria sem dúvida efeitos sociais menos injustos" (Dubet, 2004, p. 551).

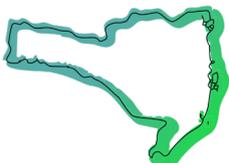
Para os estudantes que recebem bolsas de estudo, para muitos, é a única fonte de renda para manter a família, (bolsa de estudos como fonte de renda). Poucos conseguem driblar as dificuldades e alcançar a longevidade escolar acessando a ES, e os que chegam, se perguntam: Como vou me manter aqui? O que eu vou comer? Percebe-se que esta é uma triste realidade de milhares de jovens estudantes brasileiros (Piotto, 2008). Além das dificuldades relatadas acima, destacamos os achados neste estudo sobre as dificuldades de aprendizado/educacional, com maior destaque citam a formação de professores como sendo deficitária e frágil, conforme na pesquisa realizada por Farias (2022, p.150) pontua que os professores continuam com "métodos cansativos e pouco atrativos, metodologias utilizadas e descontextualizadas com a realidade dos alunos".

Sobre a escola, reclamam sobre os poucos recursos disponíveis. Neste sentido, segundo a fala de um dos estudantes pesquisados, a educação básica foi "fraca", reflexo de um sistema desigual de ensino que foi oferecido a estes estudantes, antes de entrarem na Universidade (Florio, 2019). Pela "fragilidade" na trajetória na educação básica, acabam escolhendo cursos nem sempre de 1ª opção (desejado), influenciados muitas vezes pelo desinteresse dos pais na longevidade escolar dos filhos, no qual, para muitos, a conclusão da Educação Básica já se considera como o suficiente.

Outro fator relevante apontado pelos relatos dos estudantes, é sobre a humilhação de colegas por residirem em outros municípios, bairros ou comunidades populares ou do campo, onde estes são recebidos com olhares de desprezo e estigmatizados por ter outras culturas e costumes, sendo tratados como "calouros independentes" (Piotto, 2008, p. 719). O que para Dubet (2004) "existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e de uma desvalorização dos indivíduos" (Dubet, 2004, p. 552).

Em outra perspectiva de pensar a adaptação dos ingressantes, temos a pesquisa realizada por Coulon (2008), diz ele que: "o sucesso na universidade passa pela aprendizagem do ofício de estudante e que a entrada na universidade de nada serve se não for acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo, institucional e intelectual" (Coulon, 2008, p. 143). Para aprender o ofício de estudante é necessário se tornar um deles, mas para muitos, a entrada na universidade é fracassada pois não conseguem, segundo o autor, "afiliar-se".

Retomando o conceito de afiliação entendido por Coulon (2008, p. 3), [...] "é o método através do qual alguém [estudante] adquire um status social novo", ou seja, o sucesso acadêmico perpassa pelo processo de pertencimento e aprendizagem do ofício de estudante. Para os estudantes o choque de realidade é grande e não sabem ao certo o que precisam fazer, o nervosismo toma conta e as relações sociais neste



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



novo espaço é praticamente nula. "Para muitos, a convivência social é difícil", conforme relatos na pesquisa realizada por Machado (2022, p. 65).

Sobre a categoria saúde, os textos trazem questões relacionadas somente à saúde emocional, tais como: pressões, sofrimento pela solidão, ansiedade, saudades da família entre outros.

Quanto aos apoios pelos pontuados pelos estudantes nos textos analisados, o descrevem que as Políticas de Ações Afirmativas (PAA), contribuem de forma significativa para o acesso dos estudantes das camadas populares na (ES), configurando mudanças do perfil acadêmico nos espaços das universidades (Ristof, 2014). Porém, nos relatos de muitos estudantes, há o desconhecimento sobre as (PAA), sendo a concorrência de acesso desleal e não igualitária. Neste sentido, ancorados pelas pesquisas realizadas por diversos estudiosos, apontam para a necessidade que, garantir o acesso não é o bastante para os estudantes em situação de vulnerabilidades socioeconômicas, mas sim, de políticas de apoio estudantil que atendam para as necessidades reais para que ocorra a efetiva permanência na ES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os dados apontam que as vulnerabilidades socioeconômicas acompanham os estudantes em toda a sua trajetória, indicando que muitas das dificuldades enfrentadas na educação básica persistem até a ES. As pesquisas sobre o tema tendem a focalizar as etapas do EM e ES, havendo uma lacuna de estudos envolvendo todas as etapas da educação (EF, EM, ES), com perspectiva longitudinal, analisam os fatores relacionados à reprovação e ao abandono escolar e aos que tiveram êxito na trajetória chegando na (ES). No entanto, apontam insuficiência de políticas que promovem equidade de acesso, permanência e sucesso por parte do Estado e das instituições de ensino, além de educação pública de qualidade e atenta à realidade dos estudantes das camadas populares.

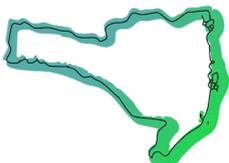
Nas questões relacionadas a saúde de forma geral, percebe-se que estas não aparecem nos relatos dos estudantes. Deixando um ponto a ser investigado, do porquê da ausência. Se de fato não há problemas, ou não vêm as questões de saúde como sendo fator que interfere na trajetória, ou ainda se há uma negação em revelar as questões sobre a saúde.

Ao final, mostram a necessidade de repensar as funções sociais da educação, pois o estudo revela a quase ausência da escola e do corpo docente como figura positiva e de relevância no apoio para a longevidade escolar. Apontam ainda a necessidade de pesquisas que aprofundem os estudos sobre a trajetória em todas as etapas da educação, visando implementar políticas e ações com foco na permanência dos estudantes, tais como: 1 - acolhimento humanizado; 2 - apoio à aprendizagem, para minimizar as lacunas e déficit, voltadas à realidade das camadas desfavorecidas.

Referências.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIELSCHOWSKY, Carlos. (coord.). **Expansão da Educação Superior no Brasil: análise das Instituições Privadas**. São Paulo. SoU Ciência. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/64956>. acesso em 31 de maio de 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (R. Bairão, Trad.) Petrópolis- RJ: Vozes. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo I sob direção de I Pierre Bourdieu; com contribuições de A. Accardo I et. ai**. 17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Edufba, p. 268, 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJfJSzq5rCPH/?format=html>. Acesso em 10 de mar.2023.

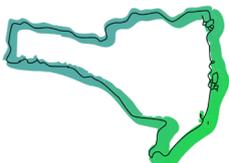
DIAS, Marco A. R. **Educação como bem público – perspectivas para o centenário da reforma de Córdoba**. Montevideo: AUGM, 2017.

DIAS, Sobrinho, J. (2013). **Educação superior: bem público, equidade e democratização**. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas), 18(1), 107–126. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v34n123/v34n123a02.pdf>. Acesso em 08 de mar de 2023.

FARIAS, Rebeca Vinagre. **Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no Ensino Superior: um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/78216>. Acesso em: 10 de Mai. 2022.

FERNÁNDEZ, Tabaré; KUNRATH, Romério; TREVIGNANI, Virginia. **Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay (recurso digital)**. 1ª ed. – Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral, 2022. Disponível em: https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Estudio_N1944_perfil-de-ingreso_mercosur-digital.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



FLORIO, Lucas Cota et al. **Acesso e permanência de alunos de origem popular: um estudo de caso.** 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/4299>. Acesso em 08 de mar.2023.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 161-171, mai. 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 04 mai. 2022.

GOUVEIA, Danillo Vital da Silva. **Trajetórias escolares de estudantes de origem socioeconômica desfavorecida: o acesso e a permanência no ensino superior público.** 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40258>. Acesso em 08 de abr de 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020.** 2022. 78 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em 31 mai. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior – notas estatísticas 2020.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso: 04 ago. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior.** Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em 31 mai. 2023.

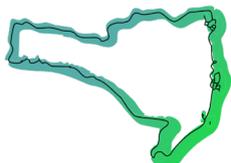
KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 851-873, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/#> Acesso em: 10 de mar.2023.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

MACHADO, Giovana Oliveira. **Trajetória acadêmica de estudantes universitários quilombolas do Morro do Fortunato.** TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Administração. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/237274>. Acesso em: 8 de mar. 2023.

MAIOR, A. P. S. et al. Trajetórias acadêmicas de estudantes na educação superior: uma revisão da literatura. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, v. 8, n. 17, p. 464-489, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12226>. Acesso em 08 mar. 2023.

NETO, J. M. DE A. **Trajetórias de sucesso escolar entre estudantes da escola pública na universidade: um problema sensível?** Barbarói, p. 94-111, 13 dez. 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/14595>. Acesso em: 26 de ago. 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cad. Pesquisa**, São Paulo. v. 38, n. 135, p. 701-727, dez. 2008. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 fev. 2023.

RISTOFF, D. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1655>. Acesso em: 15 set. 2022.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>. Acesso em maio de 2022.

ROCHA, Diego Nunes. et al. **Mulheres negras dobram participação nos cursos mais disputados do Prouni**. 23 de jul. 2023. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/sociedade/educacao/noticia/2023/07/mulheres-negras-dobram-participacao-nos-cursos-mais-disputados-do-prouni.ghtml>. Acesso em 15 de Ago. 2023

SILVA, Polyana Tenório de Freitas; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 56, p. 603-631, 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <http://ria.ufrn.br:8080/handle/1/373>. Acesso em 08 abr. 2023.

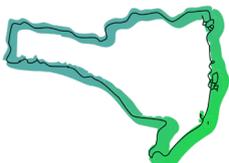
WITTKOWSKI, J. R.; MENEGHEL, S. M. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. **Polyphônia Revista de Educación Inclusiva**, v. 3, n. 3, p. 130-152. 2019. Disponível em: <http://www.revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/313>. Acesso em 16 mar. 2023.

AGRADECIMENTOS: Esta pesquisa se torna possível pelo apoio recebido por meio de bolsa de pesquisa, da Universidade Regional de Blumenau - FURB.

APÊNDICES.

Quadro 1 – Síntese do processo de seleção das publicações

DATA e BASES	PORTUGUÊS			
	1ª busca	Após Exclusão	2ª leitura	Análise
08/03/2023				
Google acadêmico	370	215	30	14
Redalyc	277	16	4	4



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



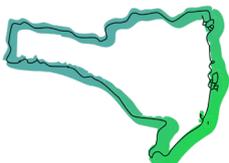
TOTAL	647	231	34	18
-------	-----	-----	----	----

Fonte:

Quadro 2: Categorias desenvolvidas para análise de conteúdo das publicações

CATEGORIAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	
CATEGORIAS	INDICADORES
DIFICULDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL (EF); ENSINO MÉDIO (EM); EDUCAÇÃO SUPERIOR (ES)	Familiares/Pessoais
	Financeiras/Econômicas
	Aprendizado/Educacionais
	Emocionais/Psicológicas
	Sociais/Comunitárias
	Saúde
	Outros
APOIOS (EF) (EM) (ES)	Familiares
	Equipamentos/Estado
	Outros

Fonte: Publicações selecionadas e categorizados pelas autoras. (2023)



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A influência do ODS 4 nas diretrizes educacionais dos países ibero-americanos: uma análise das produções científicas sobre o tema no período 2017-2022

Jairo José Tonet¹

jtonet@furb.br

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Stela Maria Meneghel²

smeneghel@furb.br

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Catiana Camila Clasen³

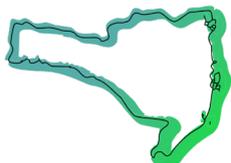
cclasen@furb.br

Universidade Regional de Blumenau – FURB

RESUMO

Os organismos internacionais influenciam há décadas as políticas educacionais em nível global, via o que denominam ‘documentos orientadores’ que atuam como diretrizes internacionais para o campo educacional. Dentre estes, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da sua agência especializada para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), é dos mais influentes (Akkari, 2017). Em 2015, os 193 Estados-membros da ONU lançaram a Agenda 2030, constituída por 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esse plano de ação tem como propósito direcionar o mundo para um caminho mais sustentável e resiliente até 2030. Dentre seus objetivos, o ODS 4 é voltado à oferta e garantia de educação de qualidade, sustentada nos pilares da equidade e da inclusão, bem como na promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). Suas dez metas e 77 indicadores dizem diretamente da realidade educacional latino-americana, onde também é significativa a subordinação às orientações dos organismos multilaterais - a exemplo do Banco Mundial (Leher, 1999; Fonseca, 2013). Neste texto, por meio de um levantamento bibliográfico (com recorte temporal de 2017 a 2022), analisamos as produções científicas em língua espanhola e portuguesa relacionadas ao ODS 4, com o objetivo de identificar quais suas principais características. Inicialmente, encontramos 411 produções em espanhol e 213 em português e, após processo de leitura e análise, selecionamos 26 artigos para estudo, os quais foram agrupados em categorias de análise de conteúdo. Os resultados apontam temáticas convergentes nas produções em espanhol e português, relacionadas às políticas educacionais, à cidadania global e à responsabilidade social. No países latino-americanos e caribenhos predominam discussões voltadas à educação básica, ao conceito de qualidade, currículo e formação docente. Na Espanha prevalecem debates sobre educação superior, cooperação internacional direcionada aos países periféricos e cidadania global para o desenvolvimento sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Agenda 2030. ODS 4. Diretrizes Internacionais para a Educação. Educação na Ibero-América.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ABSTRACT

International organizations have influenced educational policies at a global level for decades, via what they call 'guiding documents' that act as international guidelines for the educational field. Among these, the United Nations (UN) is one of the most influential, through its specialized agency for Education, Science and Culture (UNESCO) (Akkari, 2017). In 2015, the 193 UN Member States launched the 2030 Agenda, consisting of 17 Sustainable Development Goals (SDGs). This action plan aims to direct the world towards a more sustainable and resilient path by 2030. Among its objectives, SDG 4 is aimed at offering and ensuring quality education, supported by the pillars of equity and inclusion, as well as promoting lifelong learning opportunities for all (UN, 2015). Its ten goals and 77 indicators speak directly to the Latin American educational reality, where subordination to the guidelines of multilateral organizations - such as the World Bank - is also significant (Leher, 1999; Fonseca, 2013). In this study, through a bibliographical survey (with a time frame from 2017 to 2022), we analyzed scientific productions in Spanish and Portuguese related to SDG 4, with the aim of identifying its main characteristics. Initially, we found 411 productions in Spanish and 213 in Portuguese and, after a reading and analysis process, we selected 26 articles for studying, which were grouped into content analysis categories. The results point to convergent themes in productions in both Spanish and Portuguese, related to educational policies, global citizenship and social responsibility. In Latin American and Caribbean countries, discussions focused on basic education, the concept of quality, curriculum and teacher training are the ones that predominate. In Spain, what predominate are debates on higher education, international cooperation directed to peripheral countries and global citizenship for sustainable development.

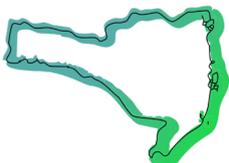
KEY WORDS: Educational Policies. Agenda 2030. SDG 4. International Guidelines for Education. Education in Ibero-America.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação tem se constituído cada vez mais como fonte notável de mensagens ideológicas hegemônicas, exercendo profundo impacto sobre o processo de globalização e, ao mesmo tempo, afetada por este (Dale, 2004). Enquanto agências de desenvolvimento e governos adotam o pressuposto de que a educação é o caminho para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação, a globalização afeta todos os níveis de atuação da educação (Stromquist, 2012).

A educação, nesse sentido, vem sendo atravessada por múltiplas e complexas forças, entre as quais se destacam as políticas globais de educação. Os organismos internacionais (ou multilaterais) têm influenciado expressivamente as políticas educacionais em nível global, por meio de documentos orientadores que atuam como 'diretrizes internacionais'. Na esfera educacional tem destaque a ONU e, especialmente, sua agência especializada – a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, cujos documentos são voltados à universalização da educação (Akkari, 2017).

A Agenda 2030 da ONU, constituída por 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) e seus indicadores, constitui o exemplo mais recente dessas diretrizes. Entre seus objetivos, o ODS 4 está reservado à educação, visando garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas (ONU, 2015). Suas dez metas e 77 indicadores dizem diretamente da realidade educacional latino-americana, onde também é significativa a subordinação às orientações dos organismos multilaterais - a exemplo do Banco Mundial (Leher, 1999; Fonseca, 2013).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



De acordo com o Marco de Ação da Educação 2030 (ONU, 2016), garantir igualdade e inclusão na e ao longo da educação requer, também, lidar com todas as formas de exclusão e marginalização, vulnerabilidades e desigualdades no acesso, participação, permanência e conclusão, assim como nos resultados do processo de aprendizagem. Para tanto, tem destaque a implementação de políticas públicas capazes de reconhecer e atender as necessidades dos estudantes em suas diferenças, combatendo as múltiplas formas de discriminação e, ao mesmo tempo, adequando os sistemas educacionais para lidarem com um leque diverso de situações, inclusive, emergenciais (desastres naturais, pandemias, conflitos, entre outras), que possam impedir ou dificultar a realização do direito pleno à educação.

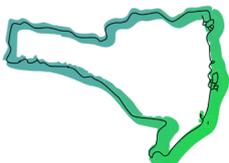
Esta agenda busca garantir que ninguém seja deixado para trás, ou seja, nenhuma meta educacional pode ser considerada atingida a menos que seja alcançada por todos. Nessa linha, o termo “qualidade” da educação se aproxima da noção de direito, visto que enquanto perdurarem processos educacionais excludentes, as metas do ODS 4 e, por conseguinte, dos outros 16 ODS, não poderão ser alcançadas.

A Ibero-América e, especialmente, as nações latino-americanas e caribenhas (estas posicionadas subalternamente na geopolítica internacional) têm sido historicamente influenciadas por essas diretrizes internacionais, com impactos diretos sobre suas políticas nacionais (Gentili, 2009). Contudo, apesar dos laços histórico-culturais que unem os países ibero-americanos, é fundamental compreender as diferenças existentes entre o continente latino-americano e caribenho e a Europa Ibérica, inclusive, no que concerne à distribuição das riquezas e à divisão internacional do trabalho no mundo globalizado. A região constituída por América Latina e Caribe apresenta um histórico de desigualdades socioeconômicas, que estão refletidas no contexto educacional plural de suas nações, marcado por enormes disparidades no acesso, permanência e conclusão dos diferentes níveis de educação (Stromquist, 2012).

Guardadas as diferenças econômicas, sociais, culturais e políticas entre os países latino-americanos e caribenhos, podemos afirmar que esta é uma das regiões mais desiguais do mundo, constituindo esse um entrave para o alcance do desenvolvimento sustentável e a consecução do direito à educação para todos. Essa região é caracterizada por uma malha de desigualdades sociais, cujos eixos principais incluem nível socioeconômico, gênero, etnia, raça, território e ciclos de vida. Esses eixos estão interligados e entrelaçados, reforçam-se mutuamente e se manifestam em todas as áreas do desenvolvimento e dos direitos, inclusive na educação, afetando sobremaneira os grupos sociais em situação de vulnerabilidades (vulnerados) ou excluídos (Gentili, 2009; Unesco, 2020).

Nessa linha, Stromquist (2012) e Leher (2013) denunciam a posição desigual ocupada por essa região quanto à sua subordinação às diretrizes educacionais internacionais. Tem prevalecido o diagnóstico e orientação desenvolvidos pelos países centrais (Norte global), representados por organismos multilaterais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Banco Mundial entre outros), que ditam aos periféricos (Sul global) como organizar suas políticas e sistemas educacionais, revelando a posição desigual, a falta de autonomia e a dependência dessa região do globo em relação às potências hegemônicas quanto à definição de suas políticas educacionais. Essa submissão da América Latina e Caribe às diretrizes internacionais está, em grande medida, associada à herança da colonialidade de poder, conceito desenvolvido por Quijano (2005).

Segundo Quijano (2005), a colonialidade de poder tem exercido impactos históricos, sociais, políticos e econômicos sobre a América Latina e Caribe, influenciando, inclusive, as epistemologias dessa macrorregião. A colonialidade pode ser caracterizada como instrumento de construção da modernidade, na concretização de um projeto europeu de “encobrimento” do mundo (Mignolo, 2007). Esse padrão de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



poder teve início com o período das grandes navegações, no final do século XV e permanece vigente no mundo contemporâneo. Ainda segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder está refletida não somente nas relações político-econômicas, mas também nos diferentes saberes e sistemas educacionais latino-americanos e caribenhos, que acabam absorvendo as “recomendações” dos organismos multilaterais para o desenvolvimento e implementação de suas políticas públicas nacionais.

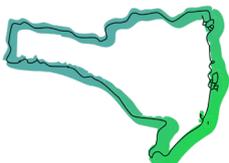
Organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional – FMI, a OCDE, a Unesco, a Organização Mundial do Comércio – OMC, entre outros, têm suas sedes nos países do Norte global e seu financiamento é predominantemente realizado pelas principais potências centrais, aspecto que denuncia a prevalente influência de um número reduzido de Estados sobre as diretrizes globais. Parte desses organismos compõem o campo de decisões financeiras e econômicas em nível mundial – entre os quais podemos citar: Banco Mundial, FMI e OMC (Sguissardi, 2015; Akkari, 2017).

Apesar das recomendações aparentemente neutras das diretrizes globais, é fundamental a compreensão de que as nações latino-americanas e caribenhas se encontram posicionadas de forma desigual na divisão internacional do trabalho – organizada pela lógica político-econômica neoliberal e, portanto, ocupando espaço de subordinação em relação às potências centrais com relação à reprodução do capital e à distribuição das riquezas. Nesse sentido, não podemos analisar o ODS 4 desvinculado das orientações prescritas por outros organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial. Conceitos como “aprendizagem” e “Teoria do Capital Humano” fazem parte do discurso das proposições e reformas neoliberais do Banco Mundial, amplamente difundidas e assimiladas pelas políticas públicas educacionais dos países latino-americanos e caribenhos, que têm absorvido o viés economicista e privatista da educação (Leher, 1999; Silva, 2002; Libâneo, 2012; Fonseca, 2013).

A partir da década de 1990, as políticas neoliberais questionaram o tamanho do Estado e de suas funções diante das altas taxas inflacionárias e de endividamento externo e interno dos países. Segundo Garcia e Michels (2021, p. 2), “na década de 1990, as ideologias da globalização, da sociedade do conhecimento, e o desenvolvimento de políticas de matiz neoliberal em países periféricos endividados contribuíram para colocar em curso um conjunto de reformas com delineamentos na área da educação”. Tais reformas partiram de orientações de organismos internacionais, que buscaram relacionar o desenvolvimento à educação orientada pelo e para os propósitos do mercado e da reprodução do capital.

Evangelista e Shiroma (2006), ao analisarem o conceito de “agenda globalmente estruturada para a educação - AGE” proposto por Roger Dale (2004), afirmam que as intervenções realizadas pelos organismos internacionais não se limitam apenas à área política, mas buscam também influenciar os rumos da governança em nível nacional e global. Tais organismos exigem que os países alterem suas diretrizes educacionais com base em uma pretensa (e inviável) tentativa de homogeneizar os sistemas educacionais em favor dos interesses do mercado. Apesar da existência de alguns elementos em comum e de funções semelhantes no projeto das agências internacionais, regiões desiguais como América Latina e Caribe não se encontram nos planos desses organismos quando se trata de ascender a posições de destaque na divisão internacional do trabalho. “O lugar a nós reservado é o da subalternidade. Não será a política educativa contingenciada por tais agências que dele nos tirará”, acrescentam essas mesmas autoras (*Ibidem*, p. 53).

A Agenda 2030 confirma que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e uma condição prévia para o exercício de outros direitos e, portanto, podemos dizer que é atravessada por uma visão humanista da educação. Ela absorveu o legado histórico da filosofia da educação da Unesco, bem como aproveitou as dificuldades/lacunas identificadas nas agendas anteriores (Jomtien, em 1990 e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Dakar, em 2000). Com fundamento na análise de Akkari (2017), constatamos que as metas relacionadas à oferta de uma educação inclusiva e equitativa, focalizando grupos sociais vulnerados ou excluídos, assim como à extensão da duração do processo de escolarização e à educação em zonas de conflito estão em consonância com essa visão humanista da Unesco.

No entanto, outras metas definidas por essa mesma Agenda se situam entre o paradigma humanista e a lógica neoliberal da OCDE e do Banco Mundial, a exemplo da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Educação para a Cidadania Global (ECG), além da aprendizagem ao longo da vida. E outra meta, relacionada à oferta de uma educação de qualidade, ilustra uma concepção instrumental e neoliberal da educação (OCDE, Banco Mundial), transformando a educação num instrumento de capacitação dos recursos humanos em favor da economia e para atender às demandas de produção e consumo dos países. A qualidade dessa educação deve ser mensurada considerando os resultados da aprendizagem, através de testes padronizados – alguns, em nível internacional, desconsiderando as diferenças e desigualdades existentes entre os países e, inclusive, dentro de suas fronteiras (Akkari, 2017). Conforme assevera Fonseca (2013), o Banco Mundial tem exercido grande influência sobre as diretrizes internacionais voltadas para a educação, atuando em conjunto com a Unesco, por exemplo.

Há, portanto, diversas críticas à forma com que tais diretrizes chegam a este continente, levando a questionar: como o ODS 4 vem sendo abordado na produção científica da Ibero-América? Nesse sentido, objetivamos identificar as principais perspectivas com que o ODS 4 vem sendo retratado nas pesquisas ibero-americanas em Educação no período de 2017 a 2022. Para tanto, procedemos com a pesquisa e seleção de estudos conduzidos por pesquisadores ibero-americanos na área da Educação, escritos em espanhol e português. O detalhamento acerca do percurso metodológico adotado consta na seção seguinte.

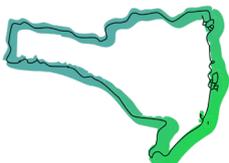
A realização deste trabalho possui relevância acadêmica e social à medida que buscou mapear os estudos conduzidos por pesquisadores ibero-americanos no que diz respeito às tendências presentes nas interpretações do ODS 4, pontuando similitudes, diferenças e aspectos singulares acerca desta temática de alcance global. Oferece, também, suporte à análise de lacunas nas pesquisas que tratam do ODS 4, revelando ainda as formas com que os países têm se aproximado (ou não) do ODS 4 enquanto defesa de educação de qualidade, sustentada nos pilares da equidade e da inclusão.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desta pesquisa, destacamos a metodologia da Educação Comparada, como importante instrumento analítico dos sistemas educativos, particularmente no campo das políticas públicas e gestão da educação. Entendemos a importância de romper com o pressuposto de tomar unicamente nossa própria cultura como ponto de referência, sob o risco de desconsiderar aspectos e dimensões que somente uma análise mais abrangente pode nos proporcionar (Bereday, 1972; Carvalho, 2013).

O objetivo último da Educação Comparada, segundo Ferreira (2008), não pode se limitar à busca de semelhanças ou diferenças, mas deve assumir o propósito de encontrar sentido para os processos educacionais. A globalização opera de forma diferenciada em cada região e país, motivo pelo qual podemos deduzir a existência de múltiplas globalizações, bem como de diversas ideologias transnacionais, de diferentes modelos civilizatórios.

Este estudo, de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), foi pautado em levantamento bibliográfico (*ibidem*), buscando elaborar o “estado da questão” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004) sobre o ODS 4 da Agenda 2030. Nosso foco está direcionado às produções em espanhol e português dos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



países ibero-americanos (composto pelas nações latino-americanas e caribenhas, além de Espanha e Portugal). O levantamento bibliográfico foi realizado em agosto de 2022, na plataforma virtual do Google Acadêmico, com produções revisadas por pares no recorte temporal de 2017 a 2022, selecionando somente os achados publicados na área da Educação. Utilizamos como descritores (em português e com seus correspondentes em espanhol): ODS 4; educação de qualidade; equidade na educação; inclusão na educação; diversidade na educação; Agenda 2030. Diferentemente de outras plataformas de periódicos científicos, o Google Acadêmico não possui o filtro por área do conhecimento, motivo pelo qual nosso processo de seleção e análise foi mais prolongado.

Desta busca resultaram 411 produções em espanhol e 213 em português, que passaram por um processo de seleção e análise em três etapas. A primeira envolveu a leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chave de cada artigo. Excluídas as produções sem foco no ODS 4, restaram 70 produções em espanhol e 47 em português para uma segunda etapa, compreendendo a leitura dos artigos na íntegra. Utilizando o mesmo critério de exclusão, selecionamos 18 textos em espanhol e oito em português (totalizando 26 estudos), conforme demonstramos na tabela a seguir:

Tabela 1: Processo de seleção dos artigos em espanhol e português sobre o ODS 4

IDIOMA →	ESPAÑHOL				PORTUGUÊS				TOTAL		
	Resultado da 1ª busca	2ª leitura	Excluídos	Para análise	Resultado da 1ª busca	2ª leitura	Excluídos	Para análise	Resultado da 1ª busca	2ª leitura	Para análise
Google Acadêmico	411	70	52	18	213	47	39	8	624	117	26

Elaboração própria

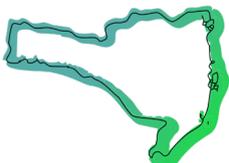
Na sequência, procedemos à terceira etapa, de identificação e categorização dos temas abordados com apoio na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), estruturada em três fases: (i) pré-análise (que combina a leitura flutuante das fontes, a seleção dos documentos, formulações de objetivos, hipóteses e indicadores); (ii) exploração do material (visando à sua categorização ou codificação) e; (iii) tratamento dos resultados (que envolve a interpretação crítica e reflexiva dos achados, concedendo-lhes uma significação).

Como resultado, classificamos a abordagem do ODS 4 nos artigos em quatro grandes categorias: (a) Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade; (b) Funções da Educação; (c) Condições de Êxito; e (d) Políticas Públicas e Diretrizes. Considerando a complexidade da discussão destes temas, bem como os limites de dados estabelecidos para este trabalho, restringimos a análise a duas categorias: “Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade” e “Condições de Êxito”, detalhadas na seção “Resultados”.

O Quadro 1 tem como objetivo apresentar as categorias desenvolvidas a partir dos achados, bem como suas subcategorias:

Quadro 1: Resultado do processo de categorização dos achados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EQUITATIVA E DE QUALIDADE (ODS 4)	Conceitos relacionados ao ODS 4
	Diferenças e Diversidade na Educação
	Percepção crítica do ODS 4
	Desafios para o alcance do ODS 4
FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO	Educação para a Cidadania Global



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
	Formação de competências para o trabalho
	Formação integral do ser humano
CONDIÇÕES DE ÊXITO PARA O ODS 4	Formação, Qualificação e Valorização Docente
	Investimentos Públicos
	Infraestrutura e Recursos Educacionais
POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES	Novas Diretrizes e Políticas
	Adequação das Diretrizes e Políticas existentes

Elaboração própria

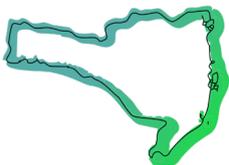
RESULTADOS

Das quatro categorias, as mais presentes nas discussões dos artigos foram “Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade (ODS 4)” e “Políticas Públicas e Diretrizes”, ainda que a distribuição entre suas subcategorias não tenha se dado de forma homogênea. Como exemplo, observamos que na categoria “Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade (ODS 4)” houve uma discussão mais profícua sobre aspectos conceituais, considerando uma perspectiva crítica do tema e os desafios para a implementação e alcance do ODS 4. Em contrapartida, o debate sobre as diferenças (ou diversidades), embora constitua parte fundamental para a compreensão da inclusão e da equidade na educação, ficou restrito a menos da metade dos artigos (10) e, ainda assim, enfatizando grupos identitários específicos, a exemplo das diferenças de gênero, dos povos originários e das pessoas com deficiência.

Os trabalhos em espanhol foram representativos de nove países: Espanha, (6 artigos), México (3), Cuba (2), Equador (2) e, com uma produção cada: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Nicarágua. Destes, nove focalizaram a Educação Superior, sendo cinco espanhóis; com um artigo de cada: Cuba, Equador, México e Nicarágua. Para este nível de formação, as temáticas referenciaram a educação para cidadania global, desenvolvimento sustentável e cooperação internacional. Na Educação Básica, sete produções enfocaram: currículo; políticas educacionais e obstáculos para o alcance das metas do ODS 4 após a pandemia da COVID-19; o conceito de educação de qualidade do ODS 4. Dois artigos ainda discutiram o ODS 4 sem abordar um nível de ensino específico. Nestas produções, identificamos uma perspectiva crítica do ODS 4 e das organizações internacionais, correlacionando-as com contextos econômicos, geopolíticos e sociais.

Das oito produções em português, todas brasileiras, três focalizaram a Educação Básica, prevalecendo estudos sobre: qualidade da/na educação, políticas educacionais, formação docente, direito à educação e internacionalização. Dois artigos foram dedicados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), um à Educação Superior, enquanto dois trabalhos analisaram o ODS 4 sem especificar um nível de ensino. O fato de não termos localizado estudos de outros países que tenham o português como língua oficial não significa que esse objeto não esteja sendo discutido por pesquisadores dessas nações. Sugerimos, nesse caso, a utilização de outros critérios de busca, a exemplo do recorte geográfico com base nas produções desenvolvidas pelos Estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Chama a atenção que países latino-americanos e caribenhos perceberam o ODS 4 a partir da Educação Básica. O Brasil, com 10 milhões de analfabetos (IBGE, 2023), foi o único a debater EJA; a Espanha, com elevada taxa de alfabetização – 98,59%, segundo dados do Banco Mundial (2020), concentrou artigos (5 de 6) na Educação Superior e Técnico-Profissional, enfatizando a educação para a cidadania



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



global e a cooperação internacional (esta última direcionada ao desenvolvimento da Educação Básica em países do Sul global, por meio de parcerias e suporte de instituições de ensino superior espanholas).

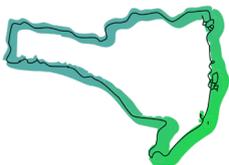
Na categoria “**Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade**” identificamos quatro subcategorias. A primeira delas – **Conceitos do ODS 4** – tematizou os pilares constituintes do ODS 4: equidade, inclusão e qualidade, debatendo a polissemia presente em cada um deles. Parte das produções estabeleceu relações do ODS 4 com diretrizes globais pretéritas, como o Programa Educação para Todos (Jomtien/1990) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (Dakar/2000). Houve perspectivas contraditórias quanto ao êxito do ODS 4: alguns artigos o anunciam como condição para que a Agenda 2030 seja alcançada (percebem a educação como fundamento para o fim das desigualdades socioeconômicas); outros sugerem que o ideal educacional do ODS 4 é inatingível sem o alcance dos demais objetivos dessa Agenda.

Em um dos artigos de nosso *corpus*, os pesquisadores identificaram a relação intrínseca entre o ODS 4 e o ODS 5 – que busca alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Em países atravessados por desigualdades e relações patriarcais como o Equador, a construção de um sistema de ensino superior equitativo não pode ocorrer sem o empoderamento de mulheres e meninas. Nessa linha, Logroño, Borja-Naranjo e Paula-Aguirre (2021) destacaram a importância de uma pedagogia feminista em diálogo com as pedagogias decoloniais, como estratégia de ruptura de padrões patriarcais que convergem para a construção coletiva do pensamento e a reflexão participativa das emoções, como caminho para que os ODS 4 e 5 sejam aplicados satisfatoriamente na Universidade por meio de contribuições do ensino, da pesquisa e da vivência de uma cultura institucional onde se materializem espaços livres de violência de gênero. Nesse estudo, observamos como os 17 ODS se entrelaçam, não constituindo iniciativas isoladas: os avanços precisam ocorrer em cada um dos objetivos que integram essa grande teia chamada Agenda 2030.

Quanto à segunda subcategoria – **Diferenças e Diversidades na Educação** – algumas produções destacaram a centralidade dos pilares de inclusão e equidade do ODS 4 para o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades presentes nos espaços educacionais, acolhendo os grupos sociais historicamente vulnerados ou excluídos. Neste sentido, produções espanholas miraram as pessoas com deficiência, imigrantes e as possibilidades de cooperação com países em desenvolvimento; as produções latino-americanas orbitaram em torno das questões de gênero, dos povos originários, das pessoas negras, da população do campo e das pessoas em situações de vulnerabilidade socioeconômica dentro de suas fronteiras.

O estudo desenvolvido por Bravo Mercado (2022) afirma que a desigualdade tem sua expressão concreta na educação mexicana. No entanto, os grupos sociais mais afetados pelos efeitos de uma sociedade desigual sobre a educação são aqueles que, historicamente, convivem com a falta de oportunidades. No México, quase um milhão de crianças e adolescentes, com idade entre 6 e 14 anos, a maioria constituída por indígenas, de comunidades dispersas, filhos de trabalhadores rurais “diaristas”, pessoas sem-teto e pessoas deficientes, não têm acesso aos níveis mais elementares da educação.

Pimentel (2019), por sua vez, salientou que o Brasil não poderá atingir as metas do ODS 4 se não reconhecer o direito a uma educação de qualidade a todos os grupos sociais, com destaque àqueles mais vulnerados ou excluídos. Para essa autora, no país, há urgência na implementação de ações educativas (inclusive, a criação de políticas públicas) para o sistema penitenciário brasileiro, buscando atender às necessidades das pessoas privadas de liberdade. Segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023), em 2022 o Brasil possuía 832.295 pessoas no



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



sistema prisional (um aumento de 1,4% em relação a 2021), constituindo a terceira maior população carcerária do mundo. Desse total, 43,1% das pessoas privadas de liberdade tem até 29 anos de idade, enquanto 68,2% são pessoas negras.

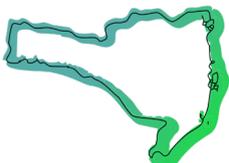
A terceira subcategoria – **Percepção Crítica do ODS 4** – esteve presente na maior parte das produções, com destaque para estudos sobre a influência de organismos internacionais na implementação das políticas educacionais nacionais, visando à capacitação da mão de obra para o mercado de trabalho. As análises críticas também abordaram as diferentes concepções de qualidade presentes na educação, o modelo de desenvolvimento alicerçado na perspectiva político-econômica neoliberal, a cultura da performatividade, do controle e da avaliação dos resultados, o papel do Estado na concretização do ODS 4 e a influência do modelo empresarial nas políticas públicas educacionais.

Bonilla Molina (2017) buscou analisar o papel do sistema da ONU e da Unesco como espaços para produzir uma normalização acelerada da teleologia do campo educacional, implicando novas formas de ruptura das soberanias nacionais. Diretrizes internacionais, produzidas por organismos multilaterais, não deixam de refletir a neocolonização imposta pelo neoliberalismo educacional. Embora a Unesco se mantenha como espaço intergovernamental privilegiado para pensar a dialética entre o global e o local em questões educacionais, essa organização não é um espaço neutro; ao contrário, em seus processos e decisões se expressam as tensões geradas pela globalização econômica e pela globalização cultural.

Com relação à quarta e última subcategoria – **Desafios para o alcance do ODS 4** – as produções espanholas detiveram-se na necessidade de promover ações locais para promover as transformações desejadas em nível global, destacando a importância da cooperação internacional universitária direcionada aos países em desenvolvimento, buscando educar para a cidadania global, uma cultura de paz e um mundo sustentável. Os artigos latino-americanos e caribenhos discutiram os desafios gerados por suas desigualdades socioeconômicas, destacando a baixa qualidade da aprendizagem e déficits de infraestrutura, recursos, formação docente, descontinuidade das políticas públicas e o modelo educacional prescrito por organismos multilaterais.

Um dos estudos, de autoria de Estrada Muy (2019), abordou o papel das universidades (e a responsabilidade social inerente a essas instituições sociais) para o alcance das metas da Agenda 2030, inclusive do ODS 4, destacando alguns elementos e desafios para essa finalidade. São eles: (i) a criação de um modelo regional de Educação Superior (ES) na América Central e Caribe; (ii) a urgência de inovar os processos de aprendizagem, pesquisa e projeção social, para ampliar a cobertura e melhorar o acesso à ES; (iii) abordar criativamente o surgimento de novas profissões e “subprofissões” cada vez mais especializadas; (iv) a necessidade de uma ES mais inclusiva, equitativa e relevante para as reais necessidades de cada país ou região através da sua estreita ligação com a sociedade e com o Estado; (v) a necessidade de internacionalizar os seus diferentes programas ao nível do ensino-aprendizagem, investigação e extensão ou projeção social. Todos esses elementos estão alinhados com a III Conferência Regional de Educação Superior (CRES), realizada em 2018 em Córdoba (Argentina), que reafirmou o compromisso com a educação como direito humano universal, bem público e um dever do Estado: a ES não pode ser percebida como um privilégio, é um direito (CRES, 2018).

Pimentel (2019), por sua vez, destaca que a máxima de ‘não deixar ninguém para trás’, imperativo ético da Agenda 2030, está associada ao direito humano à educação, livre de qualquer tipo de discriminação, com condições equitativas de acesso, permanência e qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A segunda categoria “**Condições de Êxito para o ODS 4**” avaliou a formação, qualificação e valorização docente; investimentos públicos na educação; infraestrutura e recursos educacionais. Somente dois



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



trabalhos espanhóis discutiram essa categoria: um tratou da assistência financeira e técnica a países em desenvolvimento para promover o ODS 4; outro a importância das metodologias cooperativas, formação para a governança, participação democrática e investimentos no corpo docente.

Kochen (2020), por exemplo, discutiu em seu estudo a necessidade de trazer de volta os estudantes que abandonaram o sistema educacional argentino após o período pandêmico de COVID-19, além da necessidade (indiscutível) de incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos. Além disso, o estudo denunciou os efeitos das desigualdades sociais e econômicas sobre o processo de ensino-aprendizagem contribuindo, inclusive, para a evasão escolar, processo agravado durante e após a pandemia. Daí a necessidade de uma educação que leve em conta as desigualdades, sob o risco de retornarmos à “normalidade” excludente.

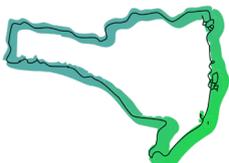
Outro artigo, de Sainz Borgo (2020), contribuiu com reflexões acerca da Agenda 2030 pós-pandemia. Quando foi aprovado, em 2015, esse acordo global não vislumbrava a chegada de uma pandemia. Os governos e o sistema internacional não pensaram em uma crise dessa magnitude. Os efeitos em todas as esferas da vida, política, social, financeira e em todas as áreas, impactaram e continuarão afetando os objetivos e metas inicialmente estabelecidos por essa agenda. Regiões ainda permeadas por desigualdades, como o México e outras nações latino-americanas, são as que mais sofrerão as consequências dessa crise, motivo pelo qual esforços maiores são necessários para minimizar tais impactos, incluindo o financiamento público da educação. O período pandêmico não apenas contribuiu para o aumento das desigualdades sociais e econômicas, mas revelou, sobretudo, as desigualdades que sempre estiveram presentes nas instituições escolares mexicanas.

Santos *et al* (2020) destacaram a centralidade ocupada pelo profissional docente nas metas do ODS 4, relacionando esse papel a uma forma de responsabilização desenvolvida no âmbito de organismos multilaterais como o Banco Mundial. Em outras palavras, os autores procuraram demonstrar a existência de um discurso da responsabilização e profissionalização do professor, alinhado aos modelos de gestão escolar pautados no gerencialismo e, portanto, na mensuração de resultados (por meio das avaliações). Visando fomentar a responsabilização docente, o Estado tem adotado medidas de compensação por bons resultados, *rankings* entre as escolas, gerando competitividade entre professores, alunos e escolas. Tais ações induzem à homogeneização escolar (curricular, pedagógica e em sua gestão), à competição e à racionalização da educação, aproximando-a de uma perspectiva neoliberal do Estado e da economia.

De modo geral, os estudos latino-americanos e caribenhos apontaram a necessidade de incorporar tecnologias digitais ao processo educativo (especialmente após a pandemia), investir na infraestrutura dos espaços educacionais e formar docentes para atender as diversidades, defender a Educação como direito social e bem público e de a Educação Superior regional internacionalizar-se.

A análise das duas categorias trabalhadas neste estudo permitiu evidenciar a pluralidade de perspectivas epistemológicas, filosóficas e sociológicas de um determinado objeto como o ODS 4 da Agenda 2030. Por meio da leitura de todos os artigos selecionados, observamos a heterogeneidade de abordagens dentro de cada subcategoria. Esta pluralidade de conceitos e perspectivas é perfeitamente natural em um universo tão multifacetado como o da pesquisa em Educação e, especialmente, quando conduzido na comunidade ibero-americana, unida por diferentes laços histórico-culturais e, ao mesmo tempo, atravessada pelas diferenças e desigualdades.

Desse modo, uma determinada temática pode ser debatida por um(a) pesquisador(a) de Cuba ou da Colômbia de forma muito distinta de quem conduz a pesquisa na Argentina ou na Espanha, por exemplo.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



É possível validar determinada perspectiva em detrimento da anulação de outra? É evidente que não visto que cada país, cada região, cada comunidade, cada instituição educacional possui suas especificidades e, com base nessa premissa, o(a) pesquisador(a) tem o direito de utilizar as lentes que melhor se adequem ao seu contexto (social, histórico, econômico, político, cultural e ambiental) para conduzir seu processo investigativo, visando à objetividade, confiabilidade e validade – inerentes ao pensamento científico.

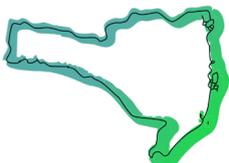
Este estudo evidenciou nos trabalhos de pesquisadores latino-americanos e caribenhos uma predominância de discussões mais preocupadas com aspectos teóricos inerentes ao ODS 4, abrangendo todas as categorias ou subcategorias, ainda que não possam ser desprezados alguns exemplos pontuais de debates sobre dados empíricos, quase sempre, denunciando os diferentes contextos de desigualdades presentes nesse continente. Em contrapartida, observamos nas produções da Espanha uma discussão maior sobre o ODS 4 compreendido como práxis, ou seja, como este Objetivo da Agenda 2030 pode alcançar as diferentes comunidades, como um importante passo para a construção de um mundo sustentável. Sem ignorar, contudo, o fato de que estamos discorrendo sobre um mundo fortemente influenciado pelas relações do capital financeiro e por uma cidadania cada vez mais líquida e globalizada (Bauman, 2008), onde as velhas fronteiras políticas dos Estados-Nação têm exercido cada vez menos influência diante das novas forças político-econômicas transnacionais, geridas pelo capital financeiro e pelo conhecimento – também transformado em agente reprodutor desse capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites deste artigo, buscamos identificar as principais tendências de abordagem do ODS 4 nos estudos conduzidos por pesquisadores ibero-americanos na área da Educação. Em virtude da complexidade e profundidade acerca desse tema de pesquisa, bem como das exigências relacionadas aos aspectos técnicos desse artigo, limitamos nossa discussão a duas categorias desenvolvidas para a análise de conteúdo dos trabalhos previamente selecionados e classificados. Não pretendemos com esse estudo exaurir a discussão sobre essa temática; pelo contrário, nosso objetivo é que os resultados dessa pesquisa se tornem um ponto de partida para o aprofundamento do debate, envolvendo pesquisas futuras que possam desvelar outras perspectivas, particularmente, no que diz respeito à realidade ibero-americana.

Ao que tudo indica, uma parcela considerável dos artigos adotou uma perspectiva crítico-reflexiva sobre o ODS 4, relacionando-o a outras diretrizes globais pretéritas, bem como sublinhando a relação tensa dessas diretrizes com os objetivos de um sistema político-econômico capitalista neoliberal. Esse estudo demonstrou que o ODS 4 não pode ser compreendido de forma isolada ou ingênua diante das relações de poder vigente – dominadas pela lógica capitalista neoliberal, sobretudo, quando analisamos as diretrizes e políticas existentes e prescritas por outros organismos multilaterais.

O ODS 4 desenha uma qualidade educacional condicionada por questões políticas, econômicas, sociais, culturais, financeiras, tecnológicas, além dos interesses múltiplos que se entrecruzam nas complexas relações de poder - dominadas pela lógica capitalista neoliberal. Pois, se abre portas para desenvolver/aprimorar políticas educacionais fundamentais à diminuição das desigualdades e respeito às diversidades, sua articulação com diretrizes econômicas de organismos multilaterais também se constitui mais um passo à assimilação da educação sob a lógica do Norte global (Akkari, 2017). Esta fica evidente quando atribui aos países centrais a tarefa de transferir conhecimento aos periféricos, por meio de parcerias e programas de formação que reforçam a assimilação de conhecimento, ao invés de promover autonomia e valorizar a horizontalidade das parcerias. Parcela considerável dos artigos adotou



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



uma perspectiva crítico-reflexiva sobre ele, relacionando-o a diretrizes globais pretéritas e sublinhando sua relação tensa com os objetivos do sistema político-econômico capitalista neoliberal.

Do mesmo modo, esse estudo nos permitiu observar uma nítida divisão dos interesses globais no que diz respeito à universalização da educação. Os objetivos das agendas internacionais precedentes à Agenda 2030 (Jomtien, em 1990-2000 e Dakar, em 2000-2015) estavam centrados principalmente nos países do Sul global e, voltados, majoritariamente, à educação básica. A Agenda 2030, por sua vez, se constituiu na primeira tentativa de criar uma agenda internacional comum entre os países do Norte e Sul, ou seja, é a primeira vez que o mundo se encontra sob uma agenda internacional de educação (Akkari, 2017) – que não implica, contudo, uma relação horizontal nas estruturas do poder vigente.

Apesar da importância dessa agenda comum global, visto que ela abre as portas para mais parcerias e diversos pontos de vista sobre a educação e a questão da formação, não podemos ignorar o fato de que ela busca se tornar uma referência para o desenvolvimento ou aprimoramento das políticas educacionais nacionais existentes. Ou seja, em articulação com as demais diretrizes globais (formuladas por outros organismos multilaterais), o ODS 4 da Agenda 2030 constitui um passo a mais para a assimilação do conceito de educação sob a lógica do pensamento do Norte global. Essa racionalidade fica evidente quando o ODS 4 atribui aos países desenvolvidos a tarefa de transferir aos países periféricos, por meio de parcerias e programas de formação, o conhecimento produzido pelos países centrais.

Não se trata de rejeitar a importância das metas do ODS 4 e, tampouco, de recusar o estabelecimento de parcerias entre Norte e Sul global, desde que este possa assumir o protagonismo na construção de um conhecimento que seja relevante para os países dessa parte do globo, através da valorização dos conhecimentos existentes para além das fronteiras do Norte desenvolvido. A Agenda 2030 constitui um marco fundamental para a construção de um mundo sustentável, no qual seja possível construir uma cultura de paz e prosperidade, atravessada por laços de solidariedade entre as nações. Entretanto, a articulação dessa agenda deve ser realizada de forma autônoma pelas diferentes nações, por meio de um processo que substitua a tradicional hierarquia da transmissão unilateral do conhecimento (e das regras) do Norte para o Sul por um sistema de trocas entre essas regiões socio-político-econômicas globais, valorizando a horizontalidade dessa parceria e a pluralidade epistemológica.

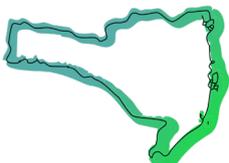
Como sugestão para estudos futuros, apontamos a necessidade de reflexão sobre a interpretação do conceito de qualidade da educação latino-americana, diante da influência político-econômica neoliberal cada vez mais consolidada neste continente, responsável pela homogeneização dos processos educativos – com influência sobre a pluralidade de corpos e mentes e, ao mesmo tempo, pelo aprofundamento das desigualdades e inferiorização das diferenças.

Referências

AKKARI, A. A Agenda Internacional para Educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 53, p. 937–958, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO11>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BANCO MUNDIAL. The Global Economy.com. *Business and economic data for 200 countries. Espanha: Taxa de Alfabetização* (Referência: 2020).

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



BAUMAN, Z. **A Sociedade Individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEREDAY, G. Z. F. **Método Comparado em Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA MOLINA, L. *El ODS-4 en la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias*. **Runae**, n. 2, p. 123-140, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/139>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRAVO MERCADO, M. T. *Objetivo de Desarrollo Sustentable 4, Educación y el Sars-cov-2 en México*. **Mitologías hoy** (Dossier), v. 25, jan. 2022, p. 122-135. Disponível em: <https://revistes.uab.cat/mitologias/article/view/v25-bravo>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CARVALHO, E. J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 416-435, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251>. Acesso em: 02 jul. 2022.

CRES 2018, U. Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe. **Integración y Conocimiento**, Córdoba, Argentina, v. 7, n. 2, p. 106-132, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22650>. Acesso em: 17 jun. 2022.

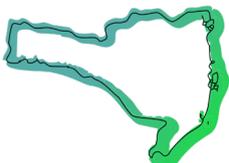
DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educación e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ESTRADA MUY, M. R. *Los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la educación de calidad: desafíos en la región centroamericana*. **Revista Compromiso Social**, v. 1, n. 1, p. 41-48, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5377/receso.v1i1.13392>. Acesso em: 13 set. 2022.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC - Campinas**, [S. l.], n. 20, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro (p. 159-183). GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. e116974, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116974>. Acesso em: 12 mai. 2023.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>. Acesso em: 10 abr. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE Notícias. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022**. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste (2023). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 25 ago. 2023.

KOCHEN, G. *La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia*. **Revista Innovaciones Educativas**, vol. 22, n. 33, p. 9-14, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3349>. Acesso em: 10 set. 2022.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 3ª ed., artigo 3, p. 19-30, fev. 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

LEHER, R. Universidade reformada: Atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 16, ago./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1702>. Acesso em: 26 mai. 2023.

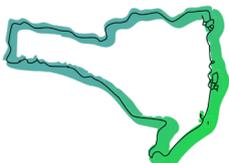
LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LOGROÑO, M. J.; BORJA-NARANJO, G.; PAULA-AGUIRRE, C. A. *Los ODS 4 y 5 en la actuación docente en la Universidad Central del Ecuador*. **Santiago**, mai./ago. 2021, p. 151-167. Disponível em: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23943>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MIGNOLO, W. *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-46, 2007.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 5 set. 2022.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Department of Economic and Social Affairs. Sustainable Development (2015). The 2030 Agenda for Sustainable Development*.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



PIMENTEL, G. S. R. O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na Agenda 2030 da ONU. **Revista Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 22 - 33, 2019. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35>. Acesso em: 21 jun. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SAINZ BORGIO, J. C. *El derecho a la educación en la agenda 2030. Una visita desde la pandemia*. **Revista Jurídica Jalisciense**. n. 63, p. 253-289, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3841706>. Acesso em: 21 set. 2022.

SANTOS, F. A. dos; SANTOS, R. A. dos; MORAIS, N. de; SILVA, C. C. da; FRANCISCO, J. A. Prioridades para a agenda internacional da educação: qualidade da educação, aprendizagem, qualidade docente e avaliação externa. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 689-704, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/14589>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvhVVs7q5gHBRkDSLrGXr/#>. Acesso em: 22 abr. 2023.

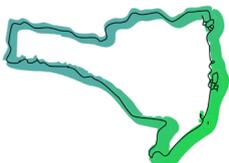
STROMQUIST, N. P. Educação latino-americana em tempos globalizados. **Sociologias**, v. 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 72-99. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/26320>. Acesso em: 02 out. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de ação da educação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 15 abr. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos**. Paris, UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 18 out. 2022.

AGRADECIMENTOS:

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) e à Secretaria de Estado da Educação do Governo de Santa Catarina (via Bolsa UNIEDU/FUMDES) pelo apoio à pesquisa.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Evasão do ensino superior: Impactos do fundo de financiamento estudantil (FIES)

Pedro Capo

peedrocapo@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí

Ana Claudia Delfini

Analcuaida.univali@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO. O artigo propõe compreender o Fundo de financiamento estudantil (FIES) desde seu surgimento, como uma das principais políticas de educação superior no Brasil, por intermédio das relações governamentais neoliberais que estão subsidiando o programa, afim de identificar as implicações que o programa proporciona, enfatizando a evasão como uma das principais problemáticas. O estudo evidenciou que houve grande investimento governamental para a democratização da educação superior através do FIES, e que o mesmo tem contribuído para o elevado índice do acesso à educação. Porém que há falhas em sua totalidade, tornando a evasão um problema substancial que deve ser questionado, afim de proporcionar uma melhora nos impactos proporcionados pela política.

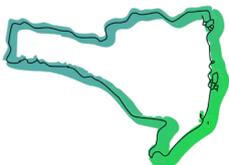
PALAVRAS-CHAVE: Fies. Ensino superior. Evasão.

ABSTRACT. The article proposes to understand the Student Financing Fund (FIES) since its emergence, as one of the main higher education policies in Brazil, through the neoliberal government relations that are subsidizing the program, in order to identify the implications that the program provides, emphasizing evasion as one of the main problems. The study showed that there was a large government investment in the democratization of higher education through FIES, and that this has contributed to the high rate of access to education. However, there are flaws in their entirety, making evasion a substantial problem that must be questioned, in order to provide an improvement in the impacts provided by the policy.

KEY WORDS: Fies. University education. Evasion.

INTRODUÇÃO.

Dentre a totalidade de bolsas de educação superior no Brasil o FIES pode ser compreendido como uma das mais difundidas e utilizadas pelos discentes. O Fundo de Financiamento Estudantil - FIES tem sua origem na década de 1990, com intuito de substituir o Programa de Parcelamento Estudantil Privado Sem Juros - CREDUC, com a proposta de facilitar o financiamento para a inserção de estudantes na educação superior. O programa foi estipulado no mandato de Fernando Henrique Cardoso num momento em que as políticas neoliberais estavam em ascendência no Brasil, assim como as instituições privadas. Neste sentido o FIES fez girar uma grande parte da economia, abrindo crédito para os estudantes e induzindo-o para a sua formação e emprego no mercado de trabalho. (Castro 2017).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Com o processo de ampliação dos aspectos relativos à educação no Brasil, houve a necessidade de um remanejamento do fundo público para a educação pública, proporcionando a possibilidade da distribuição “igualitária” para minimizar o processo de desigualdade regional, acarretando, na proposta de amplo acesso à educação de massa (Machado; Farenzena, 2016). Sendo assim, com o término do regime militar no país e os debates relacionados a acesso e inserção na educação, a constituição de 1988 trouxe à tona a discussão sobre o financiamento. Este fator foi o que possibilitou a aprovação de inúmeros artigos em prol de sua “melhora”, mantendo sua reserva orçamentaria, uma vez que era cogitado sua extinção (Corbucci 2005).

Sob a afirmação que a educação passa a ser direito fundamental e a responsabilização do estado, o interesse governamental pela desregulamentação dos cuidados com a educação incentiva o pensamento capitalista dos ditos conservacionistas, fazendo com que o modelo de educação comumente utilizado caísse em declínio, proporcionando a entrada e a manipulação das instituições privadas, provocando assim, a ampla mercantilização e o monopólio do sistema educacional. (Ball 2014, Farenzema; Luce, 2013; Chaves; Silveira, 2018).

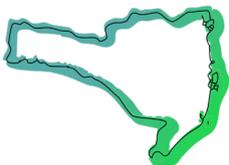
Nos anos subsequentes, a educação superior privada iniciou seu caminho até a atualidade, fato este que promoveu a estruturação das ideias de mercado, moldada de acordo com as empresas educacionais, com intuito quase que exclusivo de lucro econômico. Nesse momento, passou-se a tomar a educação como um serviço que contempla as necessidades de quem as usufrui e não mais como um direito social. (Chaves; Reis; Guimarães, 2018; Martins, 2009; Nunes, 2007).

A partir de então o modelo do FIES é desenhado para responder aos desafios da internacionalização e das demandas governamentais para a ampliação do setor educacional, tal como atingir as metas propostas pelo plano nacional de educação, porém, com altas taxas de juros, acabou excluindo alunos que deveriam ser favorecidos. No período de 2002 a 2010, ampliou as possibilidades de acesso com taxa de juros mais baixas, prazo para quitação estendido, tal como o prazo de carência, além da extensão na faixa da renda familiar e aumento da porcentagem do financiamento. (Castro 2009).

Com o sucesso do programa e os índices aumentados na educação superior, o FIES 2010 a 2014, chegou ao seu ápice, com um grande número de alunos beneficiados. Todavia decorrente da crise econômica que o país sofria, o FIES sofreu uma queda “meteórica” devido às taxas altíssimas de inadimplência. (Evangelista 2019). Dos fatores que incidiram a inadimplência por parte do alunado podemos citar os custos da permanência no ensino superior como uma das principais causas. As dificuldades de se manter durante a realização do curso de ensino superior, e depois da entrada no mercado de trabalho, fez com que parte do alunado optasse por não efetuar os pagamentos referentes a bolsa de financiamento estudantil. (Evangelista 2019). Fator que aponta a evasão dos alunos como um problema a ser contemplado.

Pouco se fala sobre a possível falta de planejamento na política governamental, porém, decorrente deste processo o FIES se fez pouco eficaz na contribuição das metas do plano nacional de educação como também gerou um grande impacto nas questões financeiras, fiscais e orçamentarias dos cofres públicos, endividamento por parte do alunado, além da questionável qualidade e equidade da educação superior. (Guimarães 2018).

Independente deste cenário, é percebido que o FIES proporcionou o acesso à educação superior privada para inúmeros brasileiros que de outra maneira não o teriam. Desta forma percebe-se que o FIES é uma política pública que necessita de melhorias e cuidados para adequar à realidade brasileira e promover



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



aquilo que se está em sua regulamentação enquanto à equidade e o favorecimento socioeconômico e regional, assim como compreender questões como a evasão do FIES no Brasil. Nesse sentido, o presente trabalho pretende compreender as questões referentes a evasão proporcionado pelo programa durante os anos de 2014 a 2020.

BREVE CENÁRIO. O financiamento na área da educação está intimamente ligado com a gestão governamental e a possibilidade de gerir recursos para a viabilização, formulação, implementação e avaliação da política. Visto pelo lado jurídico-institucional, “o estudo do financiamento implica a análise da esfera fiscal, cobrindo as características e o desenrolar histórico das principais fontes de financiamento tributário, assim como as contribuições sociais e demais fontes que se destinam à área”. (Castro, 2001, p.11). Dessa forma a expansão da educação superior no Brasil, no período de 1995 a 2014, está fortemente vinculada ao setor privado. (Chaves; Silveira, 2016). Fato que está relacionado ao número crescente de instituições e de vagas propiciada por elas.

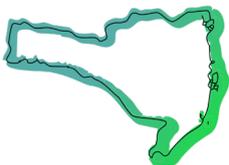
Sob estes aspectos, o surgimento do financiamento educacional no país surgiu com a criação do Programa de Crédito Educativo (CREDUC), em 23 de agosto de 1975. Porém, alguns anos depois, devido à inadimplência daqueles que possuíam o crédito, o programa foi sucedido em 1999, durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que tinha como objetivo financiar total ou parcialmente as mensalidades dos cursos ofertados para alunos com baixa renda familiar (Borges 2012, Mota; Oliveira, 2015).

O financiamento universitário é regulado, em primeiro lugar, pelo Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, sob a lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, como um programa de “natureza contábil, destinado aos estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação”. (Castro; Ribeiro, 2009, p. 63).

Nesse sentido, podemos perceber a intencionalidade do programa em facilitar o acesso amplo às Instituições de educação superior, com a ideia de que o estudante pode frequentar um curso de ensino superior de forma gratuita, e apenas se preocupar com seus gastos ao fim do programa. De certa forma a bolsa de financiamento pode ser vista como uma moeda de troca entre as instituições e o governo, cujo objetivo é massificar a educação superior para um acréscimo nos índices nacionais referentes ao ensino superior. As Universidades privadas utilizam de mecanismos para a adesão do programa pela população enfatizando que conhecimento e a ampliação cultural tornam-se essenciais para a rápida inserção no mercado de trabalho (Costa, 2014). Especialmente para jovens de classe média, que parece não existir outro meio de entrada no mercado de trabalho se não, pela universidade (Soares, 2002).

Contudo, dados da Controladoria Geral da União (CGU) 2018 referentes à prestação de contas do FIES, nos mostram que alunos que possuem o financiamento pagam cerca de 300 reais a mais do que alunos que possuem outras bolsas ou pagam as mensalidades mensalmente em sua totalidade. Além disso a CGU verificou que sob a priorização das vagas ofertadas o FIES não é capaz de atender a proporção estabelecida.

Diante desta problemática e absoluta ampliação da quantidade de vagas ofertadas pelo FIES pode ser percebido que tais políticas de incentivo governamental não geram os cuidados e manutenções necessárias para os estudantes. Por isso, é necessário que o Estado se atenha a políticas públicas voltadas ao acesso, mas que controle de alguma forma a evasão dos alunos de baixa renda que, de certa forma,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



não conseguem se “manter” ao longo dos anos que permanecem nas universidades. O elo mais fraco deste cenário é o aluno que deseja e necessita da formação superior, ficando refém de Instituições que visam majoritariamente os benefícios financeiros proporcionados pelo FIES. (Moreira, 2019).

Além do impacto socioeconômico na vida do estudante beneficiário do FIES Almeida (2018) aponta que os alunos do FIES quando comparado a alunos não bolsistas do programa mantém o nível de proficiência, efetivando a diretriz de qualidade dito pelo Governo federal a respeito do programa.

O FIES corresponde a uma importante política pública que busca a democratização e a inclusão de estudantes de baixa renda no ensino superior, com a perspectiva de proporcionar a melhoria dos rendimentos e da qualidade de vida os seus beneficiários. Ressalta-se que este programa foi o primeiro a ser desenvolvido dentre o rol das políticas direcionadas para o ensino. (Costa et, al 2000, p.24)

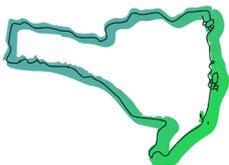
Tanto no estudo quanto na política em si o FIES se mostra positivo ao pensar em acesso à educação superior e a possibilidade de inserção daqueles menos favorecidos, na margem da pirâmide social (Vituri 2019). Porém, a realização da tão sonhada educação superior acaba promovendo a mercadorização do estudo, fato este que estabelece o lucro e pode acabar precarizando a qualidade do ensino, e como consequência o aumento da evasão por parte do alunado, que de certa forma prioriza por uma qualidade nos estudos.

É possível que os efeitos indiretos do programa e seu real custo social estejam sendo negligenciados. A questão abordada tem referências às condições sociais além da universidade. De forma geral temos como pressuposto e critério para inclusão de que os alunos bolsistas são alunos de baixa renda e ao ingressar em uma instituição privada, podem alterar suas percepções e convívio social. (Tomaz, 2016) Esta afirmação diz respeito a contradição proposta pelo Governo Federal que “vende” a possibilidade do ensino para todos, através da inserção facilitada na Instituição, aumentando exponencialmente as taxas de evasão dos alunos, uma vez que é sabido que existe certa demanda financeira para a manutenção da bolsa, e dos demais custos para manter a “vida universitária”, como transporte, alimentação, entre outros.

As influências e consequências geradas pelo FIES fizeram com que o programa sofresse inúmeras alterações ao longo dos anos. Sendo assim, Castro (2017) afirma que com a nova regulamentação do FIES a partir de dezembro de 2014 algumas mudanças e estratégias de gestão foram colocadas em prática. A tentativa é a de suprir suas demandas com a universidade, com os alunos, e os índices crescentes de evasão e a inadimplência recorrente desde a criação do programa.

MATERIAIS E MÉTODOS.

A pesquisa foi realizada com base nos descritores (financiamento estudantil) AND (ensino superior). A pesquisa sobre os temas foi realizada no portal de periódicos da “CAPES” e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No portal capes foram encontrados 72 trabalhos, sendo 70 artigos, 1 tese e 1 livro. Para melhor refinamento da amostra aplicamos o filtro “revisar por pares”. Com a aplicação deste filtro, chegamos a 57 artigos. Após a exclusão de trabalhos que não coincidiam com a temática da pesquisa 8 foram selecionados. A mesma busca foi realizada no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BDTD) onde foram encontrados 46 trabalhos, no período de 2014 a 2020, sendo 35 dissertações e 11 teses. Após um primeiro recorte que teve como fator de exclusão temas que não abordavam a temática do estudo, foram selecionados 24 trabalhos, excluindo permanentemente



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



trabalhos que utilizavam a temática na educação superior pública, e no ensino básico. Por fim, depois de todas as buscas e filtros aplicados, foram analisados 32 trabalhos. Destes 32 trabalhos, apenas 1 trabalho (SAUAIA e SILVA 2014) foi relacionado com a temática da evasão referente ao Financiamento Estudantil.

RESULTADOS.

Sob a perspectiva da evasão na educação superior referente ao FIES, Sauaia e Silva (2014) apontam os questionamentos e causas para ele. Os autores afirmam que as iniciativas propostas pelo Governo Federal através da bolsa do FIES subsidiam o ingresso dos estudantes nas instituições de educação superior privadas, mostrando que a idealização e a fomento destes programas estão intrinsecamente ligados com os objetivos de completude do PNE. Assim, a ideia é induzir o alcance do quadro almejado de estudantes ativos em instituições de educação superior. Toma-se como ponto positivo, pois mostra a importância da bolsa de estudos para o estudante/aluno, tornando como a grande “arma” para diminuir a possível evasão.

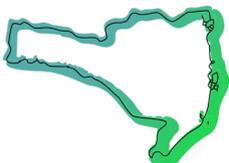
Dados da pesquisa ainda mostram que uma boa parte destes bolsistas são de fato os ingressantes das instituições privadas. Com isso, o objetivo do estudo de Sauaia e Silva (2014) foi verificar a relação entre a evasão discente e a qualidade da educação oferecida na educação superior privada, na hipótese baseada na Economia dos Custos de Transação.

De forma geral observou-se que houve redução da evasão dos alunos de instituições privadas, mostrando de certa forma a aplicabilidade das políticas públicas nesse sentido. A permanência na educação privada através do FIES e a taxa de evasão proveniente da bolsa são inferiores aos alunos que não possuem o benefício o que pressupõe o FIES como contribuinte para o crescimento da educação superior privada. (Queiroz, 2018). Porém, outro fator deve ser levado em consideração referente a possível evasão, uma vez que a evasão gera queda orçamentária da Instituição e possivelmente a diminuição na qualidade ofertada por ela. Deste modo, os autores recomendam que as políticas públicas devem ser pensadas não apenas para ingressar nas instituições, mas também para manter o aluno ativo, conseqüentemente diminuído as taxas de evasão, uma vez que, mesmo com a gratuidade do estudo, existe certo custo para a locomoção, a manutenção e demais gastos para a permanência do estudante na instituição de ensino superior.

Este fato aponta o FIES como uma bolsa que deve ser pensada também através da continuidade do aluno na instituição de educação superior privada uma vez que de acordo com sua regulamentação sob a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, os custos da fase de utilização durante os períodos de duração do curso, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$150,00 (cento e cinquenta reais), referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento. Assim, torna, de certa forma, os custos mais baixos para a continuidade do curso

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O modelo do FIES em sua criação foi desenhado de certa forma para responder aos desafios da internacionalização e das demandas governamentais para a ampliação do setor educacional, tal como atingir as metas propostas pelo PNE. Pouco se diz sobre a possível falta de planejamento, porém, decorrente disso o FIES se fez pouco eficaz na contribuição das metas do PNE como também gerou um grande impacto nas questões financeiras, fiscais e orçamentárias dos cofres públicos, endividamento por



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



parte do alunado, sua evasão das instituições de ensino superior, além da questionável qualidade e equidade da educação.

Mesmo com inúmeras conturbações em sua história o FIES permitiu o acesso à educação superior privada para inúmeros brasileiros que de outra maneira não o teriam. Porém, ao mesmo tempo incitou a mercadorização e a privatização da educação superior. Conclui-se que o FIES é uma política pública que necessita de melhorias e cuidados para funcionar de forma mais adequada à realidade brasileira e promover aquilo que se diz em sua regulamentação enquanto a equidade, a permanência e subseqüente a evasão, assim como, o favorecimento socioeconômico e regional.

Referências.

ALMEIDA, Marcelo Nascimento de. **A contribuição dos programas de financiamento estudantil (FIES) e universidade para todos (PROUNI) para a diretriz de qualidade do ensino superior: um estudo sobre o desempenho dos alunos de administração no ENADE de 2015.** 2018, 110f. Dissertação. (Mestrado em Administração Pública) - FGV- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2018.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BORGES, Francisco Carlos D'emílio. **Financiamento público e ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil:** repercussões em instituições particulares de ensino. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012

BRASIL.2018. Programa de financiamento estudantil. FIES. **O que é o FIES.** Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 03 nov. 2018.

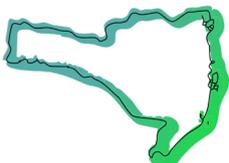
CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho Castro. **A nova regulamentação do fundo de financiamento estudantil e seu impacto na gestão estratégica de crescimento das instituições de ensino superior privadas.** 2017. 78f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) -FGV- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2017.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da Educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, INEP, v.18, n. 74, p. 11-32, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i74.2150>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CASTRO, Jorge Abrahão de; RIBEIRO, Jose Aparecido Carlos. As políticas sociais e a Constituição de 1988: conquistas e desafios. In: **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise.** Brasília, DF, IPEA, n. 17, p. 19-77, 2009. Introdução. Número especial: Vinte Anos da Constituição Federal.

CHAVES, Jacqueline Cavalcanti; SILVEIRA, Franciene Aparecida da. Ensino superior e política de assistência estudantil: repensando a formação universitária. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, p.224-250, 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, n. 1, p.37668-37680, 2 fev. 2018. Universidade Estadual de Maringá.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. **Educ. Soc.**, Campinas, p.677-701, 2005.

COSTA, Fabiana de Souza. O Prouni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 3, p.5-22, 2014. Interfaces da Educação.

COSTA, Ivy Silva, et al. O impacto de uma Política Pública Educacional no Enade: uma avaliação do FIES. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 35, p. 437-468, 2000.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Financiamento da educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte Educational. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, p.263-281, 2013.

GUIMARÃES, Rodrigo Gameiro. **As transformações do mercado do ensino superior e o endividamento estudantil no Brasil**: uma produção do Estado neoliberal. 2018. 416f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

EVANGELISTA, Juliana Pedroza Carvalho, **Políticas públicas de acesso ao ensino superior como medida concretizadora de direitos fundamentais**. 2019. 153 f; Dissertação (Mestrado em Direito - Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019

QUEIROZ, Jacqueline Clara. **Fundo de financiamento estudantil (Fies) - 2010 a 2015**: mecanismo de financiamento da democratização do acesso e permanência na educação superior privada. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MACHADO, Maria Goreti Farias; FARENZENA, Nalú. **Delineamentos Normativos da Política de Financiamento da Educação Básica Brasileira**. In: CHAVES, Neusa Batista; FLORES, Maria Luíza Rodrigues. Formação de Gestores Escolares para a Educação Básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20anos de normatização da gestão democrática na LDBEN. Porto Alegre: Evangraf, Escola de Gestores, 2016, p. 173-190.

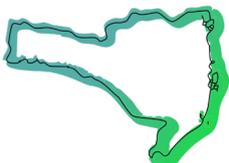
MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p.15-35, abr. 2009.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. Political and Economic Disputes over Brazilian Educational Democratization in the 21 st Century. **Revista Katálysis**, Florianópolis v. 22, n. 3, pág. 447, 2019

MOTTA, Ivan Dias da; OLIVEIRA, Angélica Papote de. A educação e os direitos da personalidade: fundo de financiamento estudantil (fies). **Revista Jurídica**, Maringá, p.233-250, 2015.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p.103-147, 2007.

QUEIROZ, Jacqueline Clara. **Fundo de financiamento estudantil (Fies) - 2010 a 2015**: mecanismo de financiamento da democratização do acesso e permanência na educação superior privada. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



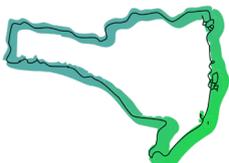
SAUAIA, Antônio; SILVA, Adriano. Evasão e qualidade em instituições de ensino superior privadas: Uma análise da economia de transação. **Administração: ensino e pesquisa rio de janeiro**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 4 p. 805–830, out./nov./dez. 2014

SOARES, Dulce. Helena. Pena. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

TOMAZ, Cícero José. **Sociedade de consumo e juventude**: Uma análise a partir das práticas de consumo e identidade dos jovens vinculados ao Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. 2016. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2016

VITURI, Renée Coura Ivo. **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para o ensino superior privado**: trajetórias de vida de graduadas e graduados financiados pelo programa – das tramas aos dramas (1999 a 2018). 2019. 394 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

AGRADECIMENTOS: Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio, em meu acesso e manutenção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), auxiliando com a mensalidade além dos demais custeios para a permanência no programa. Obrigado.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Política de assistência estudantil no Brasil: análise a partir da revisão da produção científica no período 2014-2023

Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira⁵⁶

ratoliveira@furb.br

FURB / IFC

Stela Maria Meneghel⁵⁷

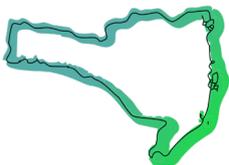
smeneghel@furb.br

FURB

RESUMO: Nas últimas duas décadas, por meio das políticas de acesso na Educação superior, esta etapa escolar vem mudando o perfil dos ingressantes, com vistas a um público diverso e plural. Com relação às Instituições Federais de Ensino Superior, houve significativo aumento de seu número. Assim, com mais instituições e mais estudantes ingressantes, sendo metade deles por meio da política de ação afirmativa, a questão posterior é garantir a permanência, para que todos possam concluir seus cursos. As ações e serviços de assistência estudantil não são recentes, mas foi consolidada enquanto política em 2007, com a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), posteriormente como Decreto em 2010. O presente estudo tem por objetivo caracterizar como a política de assistência estudantil vem sendo retratada na produção científica brasileira. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo descritiva com análise documental e de conteúdo. Realizamos uma consulta em base de dados para constituição do *corpus* sobre o tema, com recorte temporal de 2014 a 2023. Utilizamos os seguintes aspectos para análise dos textos: natureza (teórica ou empírica); abrangência (nacional ou local); objetivo da pesquisa; cenário do debate em que a assistência estudantil se insere nos textos; ações e serviços da assistência estudantil na IES (quando mencionado); e, concepção sobre a política de assistência estudantil. De forma breve para com os resultados, destacamos que houve um equilíbrio entre os textos de natureza teórica, tendo por base a revisão de literatura, e pesquisas de campo. Da mesma forma ocorreu com o aspecto analisado referente à abrangência, onde metade se dedicou ao debate nacional, e outra parte dedicou-se à política de assistência estudantil desenvolvida pela instituição. A maioria dos artigos buscaram analisar, avaliar a eficácia ou caracterizar a política, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O cenário do debate foi a retrospectiva histórica das políticas educacionais, em especial da educação superior, e o modo como as ações do Estado tem determinada as políticas para a permanência. A maioria das instituições oferta ações e serviços de assistência estudantil orientada pelas áreas do PNAES, com caráter de atendimento mais focalizado. Enquanto concepção da política, percebemos que existe uma confusão de onde ela está enraizada, se é uma política pública vinda das políticas sociais, de forma mais aproximada da assistência social, ou uma política pública de educação, mais propriamente uma política de permanência. Assim, concluímos que

⁵⁶ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Doutoranda no PPGE da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pedagoga no Instituto Federal Catarinense.

⁵⁷ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FURB.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

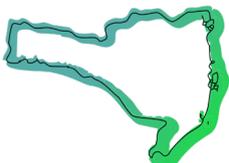


em que pese ser considerada um direito, fundamental ao rompimento com a tradição elitista que caracterizou a educação superior do país por dois séculos, os aspectos elencados para análise dos textos, reforçam por uma concepção em que a assistência estudantil ainda é retratada com um viés de caráter seletivo e não universal.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência Estudantil. Educação Superior. Permanência. Políticas Públicas. Estudantes com vulnerabilidade.

ABSTRACT: In the last two decades, through access policies in higher education, this school stage has been changing the profile of entrants, with a view to a diverse and plural audience. Regarding Federal Higher Education Institutions, there was a significant increase in their number. Thus, with more institutions and more students entering, half of them through the affirmative action policy, the subsequent issue is to guarantee permanence, so that everyone can complete their courses. Student assistance actions and services are not new, but were consolidated as a policy in 2007, with the institution of the National Student Assistance Program (PNAES), later as a Decree in 2010. The present study aims to characterize how the student assistance policy student has been portrayed in Brazilian scientific production. The research has a qualitative, descriptive approach with documentary and content analysis. We carried out a database consultation to create the corpus on the topic, with a time frame from 2014 to 2023. We used the following aspects to analyze the texts: nature (theoretical or empirical); scope (national or local); objective of the research; scenario of the debate in which student assistance is included in the texts; student assistance actions and services at the IES (when mentioned); and, conception of student assistance policy. Briefly looking at the results, we highlight that there was a balance between texts of a theoretical nature, based on literature review, and field research. The same happened with the aspect analyzed regarding scope, where half was dedicated to the national debate, and the other part was dedicated to the student assistance policy developed by the institution. Most of the articles sought to analyze, evaluate the effectiveness or characterize the policy, through the National Student Assistance Program (PNAES). The debate scenario was the historical retrospective of educational policies, especially higher education, and the way in which the State's actions have determined the policies for permanence. Most institutions offer student assistance actions and services guided by the PNAES areas, with a more focused service nature. As a conception of policy, we realize that there is a confusion as to where it is rooted, whether it is a public policy coming from social policies, more closely related to social assistance, or a public education policy, more specifically a policy of permanence. Thus, we conclude that despite being considered a right, fundamental to breaking with the elitist tradition that characterized higher education in the country for two centuries, the aspects listed for analysis of the texts reinforce a conception in which student assistance is still portrayed with a selective and non-universal bias.

KEY WORDS: Student Assistance. Higher education. Permanence. Public policies. Vulnerable students.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO

A educação superior (ES) brasileira, do início em 1930 até a década de 1970, era extremamente elitista (Braga; Dal Prá, 2021). Por esta razão, a assistência dispensada aos estudantes, a exemplo de espaços de alimentação e moradia, eram pouco expressivas. A despeito da ampliação de instituições e vagas na ES a partir da década de 1970, a ausência de mecanismos de cunho distributivo, especialmente políticas de renda e programas sociais de combate à pobreza extrema, que perduraram até o início dos anos 2000, permaneceram limitando as ações de assistência. Apenas com a compreensão da educação como um direito a ser assegurado pelo poder público⁵⁸, incluindo a ES, houve um movimento de democratização, por meio de políticas e estratégias para acesso e permanência na ES da população mais vulnerável, via políticas de ação afirmativa (PAA) (Dutra; Santos, 2017).

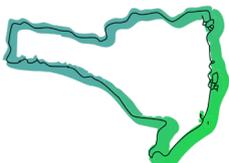
Cabe destacar que a visão da ES como um bem público e um direito social foi defendida, na década de 1990, em diversos eventos, em especial a Conferência Regional de ES da América Latina e Caribe – CRESALC (Havana, 1996) e a Conferência Mundial de Educação Superior – CMES da UNESCO (Paris, 1998), que também defendiam a ES como espaço de diversidades (Meneghel; Camargo; Speller, 2018).

Como resultado do avanço desta percepção, nas últimas duas décadas, diversas políticas públicas no Brasil promoveram, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a inclusão de grupos antes excluídos por meio da expansão de instituições e vagas (interiorização e educação a distância, dentre outras), além da instalação de PAA de cunho social e étnico-racial para ingresso⁵⁹. Dentre estas, podemos destacar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e a lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas (Wittkowski; Meneghel, 2019). Com a mesma perspectiva, foram instalados no setor privado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Farenzena; Luce, 2014).

A ampliação de estudantes de camadas populares nas IFES fez necessário instituir uma política nacional de assistência estudantil, de forma a promover, para além do acesso, sua permanência. Deste modo, em 2007 como Portaria Normativa, e posteriormente em 2010, como Decreto, foi criado o **Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES**. O programa abrange as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e tem como diretriz a implantação de ações que viabilizem a igualdade de oportunidades, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, dando prioridade no atendimento à estudantes oriundos da rede pública de educação e com baixa renda familiar (Brasil, 2010).

Segundo Santos e Freitas (2014), a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES é um avanço na política de assistência estudantil brasileira, marcada por uma nova concepção mais aproximada do direito social para que, de fato, a universalização do acesso e permanência na ES sejam uma realidade. Lessa, Santos e Souza (2020) também consideram que a combinação da política de cotas (para o acesso) e de assistência estudantil (oferta de bolsas, recursos materiais e outros, visando permanência) são potencializadores do direito, favorecendo a mudança do perfil dos estudantes universitários, valorizando a diversidade e combatendo a desigualdade nas instituições educacionais.

⁵⁸ A Constituição Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 6º, descreve como direitos: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados (BRASIL, 2015).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



No entanto, conforme referem Dutra e Santos (2017), há diversos discursos envolvendo o conceito de assistência estudantil, basicamente divididos entre os que adotaram a perspectiva da ES como um direito e/ou investimento e uma concepção assistencialista ou de ‘favor’ a estudantes carentes (Dutra; Santos, 2017) – vinculada à visão de que não cabe ao Estado a oferta de ES – meritocracia. Sobre a relação entre direito e investimento, Araújo (2017, p. 656) faz o seguinte questionamento: “como assegurar a permanência, o cuidado com o emocional das(os) discentes se os programas responsáveis, por esta garantia, não possuem investimentos suficientes para suprir suas demandas com qualidade e eficácia?” Este foi um campo de disputa nos anos recentes, em que a renovação da política de cotas ficou em suspenso até agosto de 2023 (era válida até dezembro de 2022) e o PNAES sofreu cortes significativos, colocando em risco a permanência de estudantes em muitas IFES (Lessa; Santos; Souza, 2020).

Neste cenário, em que a concepção sobre a assistência estudantil na ES mostra-se um campo de concepções em disputa, o presente trabalho objetiva **caracterizar como a política de assistência estudantil foi retratada na produção científica brasileira de 2014 a 2023**. Dado que esta concepção sobre a política de assistência fundamenta não apenas a política nacional, mas também as práticas institucionais, a análise da referida produção permite identificar o contexto e condições em que tem se efetivado as políticas de assistência estudantil no país: como ações que compõem um investimento em educação ou mero assistencialismo.

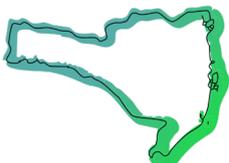
Este texto está estruturado de modo: iniciamos com esta introdução, que apresenta o tema e o objetivo da pesquisa, e logo após há uma seção de materiais e métodos, onde descrevemos os procedimentos metodológicos. Em seguida apresentamos os resultados, destacando os nossos pontos de análise, e finalizamos com as considerações finais, onde expressamos nossas ponderações sobre os dados.

MATERIAIS E MÉTODOS

Estudos de revisão bibliográfica são caracterizados no âmbito da abordagem qualitativa, que se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado e demanda resposta a questões muito particulares (Minayo, 2002, p. 21). Trata-se ainda de uma pesquisa descritiva, por contribuir para a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno (Larocca et al, 2005, p. 125), no caso em específico, da política de assistência estudantil no Brasil.

O levantamento de produções científicas foi realizado na base do Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 22/05/2023, tendo como recorte temporal o período de 2014 a 2023. A escolha por este portal deveu-se à diversidade de revistas e trabalhos acadêmicos contemplados, todos com assegurada validade científica. O recorte temporal foi definido, como indicado, devido às políticas de democratização da ES – como a promulgação da ‘lei de cotas’ e as políticas de assistência estudantil permitiram o acesso, às IFES, de camadas populares. As instituições, por sua vez, precisaram se organizar para receber este público mais diverso e plural, promovendo adaptações de modo a atender as novas e diversas demandas desses estudantes (Ristoff, 2014). Além disso, houve neste período forte contingenciamento do orçamento público para a educação superior, afetando diretamente suas ações e serviços de assistência estudantil.

Foram utilizados como descritores apenas três palavras: “assistência estudantil”; “educação superior” e “política”. Não foram utilizados filtros quanto ao tipo de produção, permitindo a seleção de artigos, teses e dissertações, dentre outros. No entanto, selecionou-se apenas textos no idioma português.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



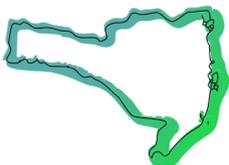
Como técnica de análise dos documentos utilizamos a análise de conteúdo que, conforme Franco (2008, p. 12), baseia-se em pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. A análise documental, enquanto tratamento da informação, propõe-se a dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação, facilitando o acesso do observador, de tal forma que se obtenha o máximo de informação (Bardin, 1977). A efetivação deste processo de análise e interpretação de conteúdos demanda considerar, como um elemento fundamental, o contexto de produção (Franco, 2008).

Obtivemos um total de apenas quatorze resultados, sendo dois repetidos, de forma que o *corpus* de análise foi constituído de **doze artigos**. Este pequeno número de produções é um aspecto importante a destacar, à medida que a temática da assistência estudantil não é recente e interfere na vida de milhares de estudantes brasileiros; ou seja, merece protagonismo no âmbito das políticas públicas recentes. A organização da análise teve como base uma adaptação da metodologia proposta por Bardin (1977): tratamento inicial dos dados - leitura geral de todos os textos, considerando a totalidade do objetivo do estudo; descrição - análise do conteúdo dos artigos tendo como aspectos orientadores: interpretação – análise sobre as descrições por meio de inferências. Esta última etapa, segundo Franco (2008, p. 31) “tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade”. Os elementos considerados na análise dos textos tiveram em conta: sua natureza (teórica ou empírica); abrangência (nacional ou local); objetivo da pesquisa; cenário da inserção do debate sobre assistência estudantil; ações e serviços da assistência estudantil nas IES (quando mencionado); e concepção sobre a política de assistência.

RESULTADOS

Neste tópico apresentamos os resultados da análise dos textos. Iniciaremos com a sua caracterização, antes de aprofundar sobre o seu conteúdo. No que refere à característica dos textos, são todos artigos de periódicos. Quanto ao ano de produção, eles estão distribuídos em: 2014 (01), 2017 (04), 2019 (01), 2020 (02), 2021 (02), 2023 (02). Há, portanto, uma lacuna entre 2014 e 2017, onde observamos uma concentração de quatro textos, e um aumento na continuidade da produção nos últimos cinco anos – 2019 a 2023. Especificamente sobre este ano de 2017 nos chama a atenção que as publicações realizam uma retrospectiva histórica da ES com ênfase na percepção da assistência estudantil. E o aumento do interesse sobre o tema nos anos recentes aponta para o contingenciamento do orçamento para a educação como detalharemos adiante, trazendo preocupação com a continuidade da política.

Quando analisamos a natureza dos textos do *corpus* e verificamos um equilíbrio entre artigos de natureza teórica e pesquisas empíricas, sendo seis para cada tipo. Os artigos de natureza teórica tendem a fazer uma abordagem histórica, em sua maioria, publicados em 2017. Portanto, temos um quadro com retrospectiva da educação superior com ênfase na assistência estudantil desde o período colonial (Araújo, 2017) ou pela Constituição de 1824 (Imperator, 2017) até meados de 2021. Um marco pontuado sobre a assistência estudantil no Brasil é a inauguração da Casa do Estudante em 1930. Além da trajetória histórica, há autores que também complementam outros estudos, como fizeram Braga e Dal Prá (2021) à investigação de Kowalski (2012) inserindo uma quarta fase da assistência estudantil, compreendido entre contextos de meados de 2016 até 2021. Os textos retratam que na história da educação superior este nível educacional era para poucos, voltada para a elite, inclusive pelas poucas universidades até a década de 1950. Eles versam também, nos últimos anos, as ações para consolidar a educação superior como um direito, e que houve movimentos dos setores da sociedade para formulação



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



de políticas públicas que proporcione igualdade de oportunidades em um país com tanta desigualdade social. Essa trajetória histórica também permite compreender a origem da assistência estudantil, vinculada ao assistencialismo, e as dificuldades e formas pelas quais persiste esta concepção. Os textos que se dedicam à abordagem histórica denotam o campo de tensões no direcionamento das questões que envolvem a educação, especialmente a superior, uma vez que as reformas e políticas educacionais feitas pelo Estado brasileiro na década de 1990 mostram a influência direta de organismos internacionais, a exemplo o Banco Mundial para a expansão do ensino privado (Santos; Freitas, 2014).

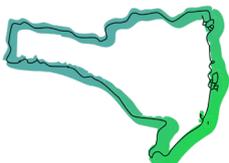
No conjunto de textos dedicados a análise de dados empíricos, alguns realizaram igualmente uma revisão bibliográfica e abordagem histórica sobre o tema, mas vinculada a fatos mais recentes, capazes de dialogar com os dados de IFES vinculados à implantação do PNAES. Nestes casos, muitos foram produzidos a partir de análise de documentos e entrevistas com gestores, servidores e estudantes, trazendo a percepção destes atores sobre as políticas de assistência estudantil existentes.

As pesquisas tiveram como *locus* IFES de diferentes estados da federação, a saber Amazonas, Brasília, Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Macedo e Abranches (2019) analisaram o PNAES, e entendem este como uma medida que visa diminuir a desigualdade social e possibilitar a democratização do acesso. Macedo e Soares (2020) abordaram a eficácia do programa para a permanência de cotistas, justificam que enquanto política pública deve ser executada, avaliada e monitorada. Cavaignac e Costa (2017) tiveram por foco o exercício profissional do assistente social na área de educação, onde o contexto das atividades da assistência estudantil fizeram parte da discussão da atuação deste profissional⁶⁰. O foco das análises está nos auxílios financeiros, como forma de concessão de bolsas vinculados a insuficiência de renda, assumindo um caráter focalista da política (Dutra; Santos, 2014).

Com relação à abrangência da política nas produções, há um equilíbrio entre seis textos que analisaram a política de assistência estudantil no âmbito nacional, e os seis artigos que realizaram análise e avaliação das ações e serviços da própria instituição; destes, duas (Martins; Souza, 2023; Gomes; Brasileiro; Gomes, 2023) citam que a instituição tem regulamentação própria, dos textos mais recentes. Isso nos mostra que ainda as áreas que constam no PNAES, política nacional, ainda é a orientadora das ações e serviços nas instituições (local). Eles retratam um aspecto importante do ponto de vista de como vem sendo implementada a política de assistência estudantil: são poucas as instituições que, conhecendo a realidade e as demandas de seus estudantes, normatizam uma política institucional própria, a fim de consolidar as ações da assistência estudantil.

O material destacado aqui também aborda uma outra questão relevante sobre a implantação da política de assistência estudantil: sua insegurança jurídica, pois houve demora para a instituição de uma normativa própria para a assistência institucional, que atualmente, tem sua forma, por meio do PNAES (antes em 2007, como Portaria Normativa, em vigor, o Decreto de 2010), deste modo, a qualquer momento pode sofrer alterações ou mesmo ser revogado, porque trata-se de um ato normativo secundário, abaixo da lei. Neste sentido, uma boa prática é a elaboração de instrumentos institucionais que possam garantir a política de assistência estudantil na instituição, a exemplo da pesquisa Gomes, Brasileiro e Gomes (2023), destacaram que no documento institucional (PDI) é abordado os direitos e serviços ao público estudantil, ainda, a instituição tem normativa própria para a política de assistência estudantil, ao que parece, são incorporadas as diretrizes do PNAES, e que conforme a pesquisa empírica esta tem influência no desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários. Também nos parece

⁶⁰ Os sujeitos envolvidos nas pesquisas foram gestores, servidores (assistentes sociais) e estudantes beneficiados.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

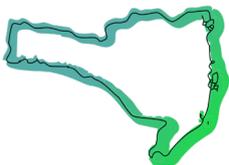


preocupante para aquelas instituições que não tem resolução própria e tem apenas os editais de distribuição de auxílios como algo representativo da assistência estudantil, pois, como já mencionado, é preciso que a instituição avance nas discussões internas para ampliar suas estratégias e inclusive sobre sua concepção.

No que compete aos objetivos, as produções permitem observar as mudanças nas percepções de concepção da assistência estudantil, ainda que tenha foco nos auxílios para os estudantes com menor renda, de caráter seletivista, as investigações pontuam em suas análises as ações e serviços sobre as diversas áreas, sobre as demandas e os recursos para o atendimento destas. Os artigos tiveram como objetivos: caracterizar, discutir, analisar, problematizar, avaliar a eficácia, elencar os impactos do contingenciamento, analisar a conformação, apresentar retrocessos pelo contingenciamento, e analisar avanços e desafios, todos estes verbos direcionados ao estudo da política de assistência estudantil, como vimos sobre a natureza dos textos, ou diretamente voltada ao estudo local da execução do PNAES nas instituições. Em alguns trabalhos, como o de Macedo e Soares (2020), a avaliação da eficácia do programa teve um público específico: os cotistas. Na apresentação dos resultados observaram a partir das dimensões de gestão dos recursos, relação entre demanda e benefícios, e, avaliação da qualidade da permanência. Os artigos têm a finalidade de evidenciar que a política de assistência estudantil, num país desigual com poucas igualdades de oportunidades, é de suma importância em nossos tempos atuais para garantia do direito à educação. Contudo, a restrição orçamentária é um impasse para esta política, já que sem investimento, põe em risco a permanência dos estudantes na educação superior, particularmente os mais vulneráveis.

Quanto ao cenário do debate em que a assistência estudantil se insere nos textos, uma amostra deste contexto já foi mencionada quando na análise da natureza teórica ou empírica dos textos, onde tivemos uma retrospectiva da educação superior com ênfase na assistência estudantil. De forma geral, o cenário do debate concentra-se no contexto nacional das transformações políticas e econômicas e suas implicações nas políticas educacionais. Araújo (2017) vai situar a reconfiguração do ensino superior, sustentada por outros pesquisadores, na contrarreforma estatal, onde se destaca a expansão da privatização em meados da década de 1990, em um cenário de precarização do ensino público. Segundo a autora, fazem parte do desmonte da política de educação pública gratuita, universal e de qualidade os seguintes programas: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); Programa Universidade para Todos (PROUNI) Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa contrarreforma do Estado, afirma Cavaignac e Costa (2017), se propõe ao desmonte das políticas sociais públicas e pela negação dos direitos sociais. Esta trajetória histórica realizada pelos pesquisadores revela como a educação superior encontra-se num campo de disputas entre o setor público e o privado, entre a oferta de um bem público (Dias Sobrinho, 2013) e o de financiamento público às instituições particulares.

Do mesmo modo, naquela época, havendo mais estudantes, também foi crescente os recursos financeiros para o provimento do PNAES. Os textos tendem a defender as políticas de assistência estudantil enquanto potencializadora do direito à educação para população oriunda da escola pública, baixa renda, negra, indígena, com deficiência. Quando mencionam questões relacionadas a bolsas, auxílios e programas, os artigos são unânimes em afirmar que os recursos são insuficientes. O que vem ao encontro do alerta que Santos e Freitas (2014, p. 189), que enunciam que não tem como não pensar a efetivação da política de assistência estudantil deslocada dos condicionantes postos pela conjuntura neoliberal, com o predomínio político-econômico.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

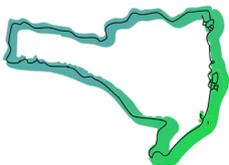


Em três artigos o cenário centra-se nas restrições orçamentárias que aparecem de forma mais acentuada, de alguma forma, envolvem as ações governamentais, ao qual citam a Emenda Constitucional nº 95/2016 e outras questões envolvendo o capital financeiro. O primeiro, por Lessa, Santos e Souza (2020) que discutiram os impactos do governo Temer, em 2016, sobre o acesso e a permanência (política de assistência estudantil) nas instituições públicas de qualidade e, de forma mais breve, as cotas. As autoras consideram que a combinação das cotas (política afirmativa para o acesso) à assistência estudantil (oferta de bolsas, recursos materiais e pedagógicos para a permanência) é um elemento importante para a permanência, potencializadora como direito, e que inclusive, tem favorecido a mudança do perfil dos universitários, de valorização da diversidade e de combate à desigualdade nas instituições educacionais. O segundo, de autoria de Braga e Dal Prá (2021) que iniciam sua revisão de literatura a partir de 2007 sobre a assistência estudantil e realizam uma análise conjuntural do tema marcado pela austeridade fiscal do Estado, nomeiam como ‘assistência estudantil limitada’, marcada pela sua limitação permeada por questões macroestruturais, prejudicando a manutenção de programas e bolsas destinadas à estudantes, particularmente aos de menores renda, restringindo o direito à educação.

Finalmente, Santos, Abrantes e Zonta (2021) apresentam os retrocessos na implementação de programas de assistência estudantil de uma instituição pelo contingenciamento orçamentário estabelecido pela Emenda, destacando as limitações e necessidade de reorganização institucional durante o período de pandemia em 2020 para reformular o atendimento aos estudantes tendo por base a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS). Apenas este trabalho abordou o período da covid de forma mais evidente, um evento pandêmico que necessitou muito da saúde pública e isolou as pessoas no mundo. Faz necessário mais pesquisas sobre como foi esse evento e suas consequências para a comunidade acadêmica, para futuramente, compreendermos os fenômenos que virão da vivência, ou melhor, sobrevivência deste momento

No que diz respeito às ações e serviços da assistência estudantil nas IFES, estas foram descritas, principalmente, nas pesquisas empíricas, já que buscavam em seus objetivos analisar, caracterizar e avaliar a política, por meio do PNAES. Segundo consta no Decreto nº 7.234/2010, as ações deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010, Art. 3º). Na investigação de Macedo e Abranches (2019), Macedo e Soares (2020), e de Santos, Abrantes e Zonta (2021) são descritas os benefícios e serviços das instituições, muito próximo das ações do PNAES. Há ainda as pesquisas que mencionam somente os editais de auxílios. Nos estudos os pesquisadores observam quando não localizam algumas áreas estratégicas, como Macedo e Soares (2020). Todos os estudos do *corpus* são enfáticos em afirmar que a política de assistência estudantil por meio do PNAES proporciona condições de permanência aos estudantes beneficiados.

Um debate que se coloca nesta questão se deve a quem se destina os programas que visam a permanência. No próprio Decreto que institui o PNAES prioriza os estudantes da rede pública ou com baixa renda familiar, o que é levado à risca pela maioria dos editais de auxílio. Imperatori (2017) faz um questionamento bem interessante sobre isso que corresponde à esta condição de vulnerabilidade social, visto que não se recai somente pelo critério de renda. Outro apontamento são os que ficam excluídos, como o caso dos estudantes trabalhadores (Martins; Souza, 2023). “A depender do conceito adotado, pode-se conceber uma assistência mais restrita ou mais abrangente, possibilitando formas diversas de operacionalização” (Dutra; Santos, 2017, p. 167). Nesse sentido, é importante destacar o que algumas pesquisas acordam: que a assistência ao estudante não é só concessão (favor), ela é muito mais ampla (idem), o que nos parece ser o ponto para a próxima análise, da concepção sobre a política.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



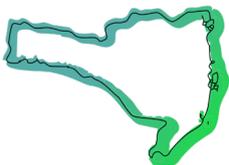
O último elemento analisado diz respeito à concepção da política de assistência estudantil. Em algumas pesquisas foi difícil identificar a vinculação enquanto desmembramento de uma política macro (entre a política social, mais aproximada da assistência social, ou de políticas de educação). Para elucidar a compreensão de alguns dos termos, cabe indicar como alguns autores os abordam. Menicucci e Gomes (2018) afirmam não haver uma definição única para o conceito de políticas sociais, mas, “de forma geral, é usado para designar políticas públicas que governos adotam para garantir proteção contra riscos sociais e promover o bem-estar dos cidadãos” (Menicucci; Gomes, 2018, p. 07). No que tange ao conceito de políticas públicas, Secchi (2010) enuncia que não há consenso entre os especialistas sobre sua definição, por questões que ele denomina de “nós conceituais”, assim como Diógenes e Silva (2020) consideram que este conceito é um “campo minado”. Aplicado a um campo específico, como a área de educação, Farenzena e Luce (2014, p. 202) adotam um entendimento de política pública como “Estado em ação”, destacando que “evidenciar os recortes das desigualdades na escolaridade e na escolarização é importante para o entendimento de que vários *problemas* referidos à educação que chegaram à agenda pública nos últimos anos, requerendo ações do Estado, dizem respeito justamente a *déficits* educacionais”. Nesse emaranhado de termos sobre as políticas, também são citadas políticas da educação superior, de acesso, de permanência, e ainda, políticas afirmativas.

Em alguns dos artigos não ficou claro de que modo este direito para a permanência na educação superior por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é concebido pelos autores em sua gênese, seja por uma política pública da área proveniente das políticas sociais (de caráter mais assistencialista) ou pelas políticas educacionais (como investimento), pois do modo que são articuladas nas produções se aproximam como se tivessem o mesmo foco. Martins e Souza (2023), por exemplo, denotam a preocupação com a definição da assistência estudantil enquanto política intersetorial entre a educação e a assistência social visando dissociá-las. Dutra e Santos (2017) também constata essa relação e ponderam serem políticas distintas. Araújo (2017), porém, considera a diferenciação em alguns pontos, vendo a assistência estudantil dedicada ao atendimento de demandas decorrentes de desigualdades sociais. Santos e Freitas (2014, p. 189) atentam à necessidade de a política de assistência estudantil observar a lógica das políticas públicas e sociais para educação, vinculando-a às condicionantes socioeconômicas; portanto, como política redistributiva, mas não limitada à distribuição de bolsas e auxílios.

A análise deste conjunto de textos, no que refere à concepção, permite perceber associações e distanciamentos quanto à política de assistência estudantil com a política de assistência social. Neste debate, em suma, fica aparente que, conforme a concepção que o(s) pesquisador(es) tem do papel do Estado na educação é que as políticas de assistência estudantil vão ser situadas: mais voltadas às políticas sociais, de proteção social e assistenciais ou direcionadas à manutenção e investimento na educação, permitindo a longevidade escolar de acordo com as políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instalação de uma política nacional de assistência estudantil era uma reivindicação dos movimentos estudantis juntamente com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), desde suas criações nos anos de 1937. As diretrizes do PNAES, portanto, são de uma pauta foi mais exigida com a democratização do acesso, com a lei de cotas em 2012, para o atendimento de demandas estudantis visando a permanência dos estudantes até a conclusão de seus cursos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Neste trabalho tivemos por objetivo caracterizar como a política de assistência estudantil vem sendo retratada na produção científica brasileira de 2014 a 2023, a partir de um *corpus* constituído de doze artigos. Chama a atenção que, a despeito da importância da política de assistência estudantil, ela é ‘marginal’ em termos de pesquisas. Ao fazermos a análise das concepções sobre a política, nos parece que tal fato decorre de que seu papel educacional é sub-revelado, pois é vista como mero provimento de bolsas, ainda confundida com assistencialismo.

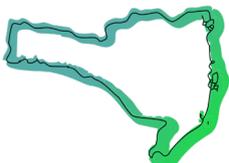
A natureza dos textos, metade teórica, mostraram que na trajetória da assistência estudantil tem uma disputa de concepção (Dutra; Santos, 2017). Os textos com pesquisas empíricas aproximaram da execução da política, por meio do PNAES nas instituições de ensino, revelando as dificuldades da aplicabilidade e a concepção pela própria gestão, pelos servidores e pelos próprios beneficiados. Os objetivos de cada artigo foi relacionar as ações do PNAES com a efetiva permanência dos estudantes. De forma geral, todas as pesquisas concordam que o PNAES, enquanto política de assistência estudantil é eficiente, mas ainda de caráter restritivo, ou seja, não é universal.

O que conseguimos constatar no cenário dos debates na qual a assistência estudantil se insere, são políticas fortemente demarcadas pela ação estatal, que por sua vez, influenciam as reformas, particularmente, as da educação. Um cenário que se mostra incoerente, quando financia por meio de verba pública para ingresso na rede particular, aumenta o número de IFES, promove políticas de acesso com perspectiva inclusiva aos estudantes mais vulneráveis, porém não mantém a mesma lógica para as políticas de permanência, a exemplo do PNAES, a partir das restrições orçamentárias, causando impactos negativos em sua consolidação e efeitos contrários ao propósito do programa, qual seja, trancamento de matrículas ou mesmo o abandono.

Quando analisamos a abrangência da política e as ações e serviços, realizamos algumas associações, já que houve um equilíbrio entre pesquisas que se propuseram a debater sobre a política de forma nacional, e a outra metade que também explanou sobre as atividades locais, com foco nas ações e serviços da política em sua instituição. Uma observação importante é que em *corpus* não tivemos nenhuma pesquisa empírica de IES privadas, assim, ao analisar, particularmente sobre as ações e serviços, nos detemos às áreas descritas no PNAES, que tem implicação direta nas Instituições Federais de Educação Superior, o que para as instituições particulares, fica como orientação às suas atividades. De alguma forma, percebemos que há um avanço entre os gestores, servidores e estudantes beneficiados para a assistência estudantil no que trata da percepção da política para com a efetividade na permanência e sua amplitude das áreas de atendimento, para além de editais de auxílios financeiros.

Existe uma reflexão sobre as condições plenas e favoráveis para uma vida universitária e também em sua forma de atendimento universal, superando a seletividade. Há de se pensar em todas condições que estão postas na vida de cada um, que, por diferentes fatores, as deixam em situações de vulnerabilidade. Se há um novo perfil de universitários, a inclusão pela diferença, em um formato mais amplo de atendimento, priorizando aos que necessitam e ofertando a todos a possibilidade de participação de programas (ações e serviços) que prolonguem e proporcione uma experiência diferenciada em suas vidas acadêmicas.

Os aspectos elencados para análise dos textos, reforçam por uma concepção em que a assistência estudantil, em que pese ser considerada um direito, fundamental ao rompimento com a tradição elitista que caracterizou a educação superior do país por dois séculos, ainda é retratada com um viés de caráter seletivo e não universal. Diante do exposto, os estudos mostraram que a comunidade e a produção científica na área ainda podem avançar na construção de uma política em que as condições de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



permanência de estudantes com vulnerabilidade são retratadas da perspectiva da garantia do direito à educação Superior, mas que a insegurança jurídica sobre a política, atualmente representada pelo PNAES, ainda é vista com desconfiança, enquanto não virar política de Estado (lei).

Referências

ARAÚJO, M. L. da S. Reconfiguração do ensino superior brasileiro: direito ou desmonte? Revista Internacional de Educação Superior. Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 645-677, set./dez/2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650627> Acesso em 22 maio. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAGA, G. P. de O. de; DAL PRÁ, K. R. Assistência estudantil: delimitações históricas e o novo quadro na conjuntura brasileira. Cadernos Cajuína, V. 6, n 3, p. 05-20, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/489/419> Acesso em 23 maio. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 10 maio. 2023

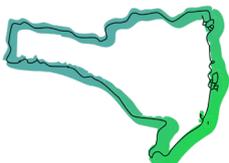
_____. Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 10 maio. 2023.

_____. Presidência da República. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm Acesso em 24 maio. 2023.

CAVAIGNAC, M. D; COSTA, R. M. P. da. Serviço social, assistência estudantil e “contrarreforma” do Estado. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17589/pdf_1 Acesso em: 22 maio. 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2013, vol.18, n.01, pp.107-126. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v18n01/v18n01a07.pdf> Acesso em: 24 maio. 2023

DIÓGENES, EMN; SILVA, R. da. Políticas públicas de educação no Brasil: epistemologias. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 5, pág. 27912–27929, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-295. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10107>. Acesso em: 15 julho. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



DUTRA, N. G. R; SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/63KjnRwHdxVTTxKwdSmbvwx/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 22 maio 2023.

FARENZENA, N; LUCE, M. B. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, L. M. (org.) **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014 (p. 195- 215).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa)

GOMES, H. M. da C; BRASILEIRO, T. S. A; GOMES, L. A. Assistência Estudantil e Educação Superior: avanços e desafios em uma universidade pública na Amazônia. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023023, 2023. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2226> . Acesso em: 22 maio. 2023.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 029, p. 285-3S3, maio-ago 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/abstract/?lang=pt#> . Acesso em: 22 maio. 2023.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012, 179f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.62. Disponível em:

<https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/62> . Acesso em: 23 maio. 2023.

LESSA, S. E. do C; SANTOS, T. P; SOUZA, R, P. E. Golpeando o acesso, a permanência e diversidade: impactos do governo ilegítimo sobre o Programa de Assistência Estudantil. **Revista Pedagógica**. V. 22, 2020. Disponível em:

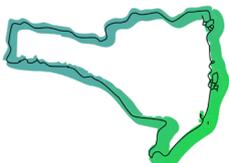
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4027> Acesso em 23 maio. 2023.

MACEDO, J. C; ABRANCHES, A. de F. P. de S. Política educacional no ensino superior: reflexões sobre a contribuição da assistência estudantil da UFRPE. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 35, n. 3, p. 916 - 940, set./dez, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/94078/55519> Acesso em: 22 maio. 2023.

MACEDO, G. D. SOARES, S. de P. L. Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. **Avaliação**, Campinas 25(02), p. 439-457, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/9C6KsdbH6qgbj4WdSp3LMJn/?lang=pt> Acesso em: 22 maio. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MENEGHEL, Stela Maria; CAMARGO, Murilo Silva de; SPELLER, Paulo. **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina**. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK) 287. Disponível em:

<http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/De%20Havana%20a%20Co%CC%81rdoba%20-%20Duas%20de%CC%81cadas%20de%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Superior%20na%20AL&C.pdf> Acesso em: 13 junho. 2023.

MENICUCCI, T; GOMES, S. **Políticas sociais: conceitos, trajetórias e experiência brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 21 ed. 2002.

MARTINS, J. A; SOUZA, A. da S. Q. Entraves, mudanças e continuidades na política de assistência estudantil da UFRN. **Revista Exitus**. Santarém/PA, vol. 13, p. 01-25, e023032, 2023. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2371/1413> Acesso em 22 maio. 2023.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do câmpus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723- 747, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058> Acesso em 29 maio. 2023

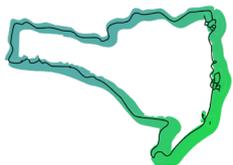
SANTOS, G. dos; FREITAS, L. O. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 6, n. 2, p. 182-200, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/8188/6217> Acesso em 22 maio 2023.

SANTOS, C. C.B; ABRANTES, P. P. M. de; ZONTA, R. Limitações orçamentárias: desafios à assistência estudantil da UnB em tempos de pandemia. **Cadernos Cajuína**. V. 6, N. 3, p. 213-227, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/503/433> Acesso em: 22 maio 2023.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

WITTKOWSKI, J. R. T.; MENEGHEL, S. M.. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. Polyphônia. **Revista de Educación Inclusiva / Polyphônia**. Journal of Inclusive Education, v. 3, n. 3, p. 130-152, 29 dic. 2019. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/313/246> . Acesso: 26 março. 2023.

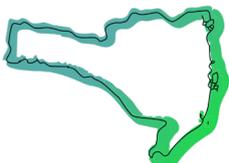
AGRADECIMENTOS: à FURB pela bolsa gratuidade em Programas de Pós-Graduação para o desenvolvimento acadêmico-científico, particularmente, o incentivo à pesquisa.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GT 05 - EDUCAÇÃO TERRITORIALIDADE E PROCESSOS SOCIOCULTURAIS



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Inclusão de estudantes imigrantes venezuelanos na escola pública: diversidade intercultural

Inês Sabka¹

ines.sabka@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

Leonel Piovezana²

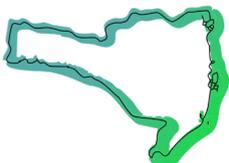
leonel@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

RESUMO: A inclusão de estudantes imigrantes venezuelanos na escola pública é uma realidade e pode variar de acordo com as políticas educacionais e as práticas adotadas em cada escola. Contudo, no que se refere a este tema, com base na revisão de literatura (estado do conhecimento), observou-se que há poucas pesquisas e/ou trabalhos científicos que se dedicam à discussão desta problemática, o que demonstra uma lacuna de conhecimento e justifica a importância do problema da pesquisa que aqui se apresenta: Como acontece o processo de inclusão de estudantes imigrantes venezuelanos na escola pública? Para responder ao problema da pesquisa, objetivamos identificar se há garantia de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados e apátridas na escola pública; se há garantia de não discriminação, segregação, xenofobia e racismo; se existe a oferta da língua portuguesa aos estudantes migrantes venezuelanos; e se as escolas planejam estratégias e ações de acolhida conforme previsto na Resolução 1/2020. O procedimento técnico a ser adotado será a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. A análise dos dados será a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016). A fundamentação teórica está embasada nas publicações de Bordignon (2016), Candau (2005; 2012), Freire (1979; 1996), Cechetti e Piovezana (2015), Moreira e Candau (2008), Sánchez (2002) e Veiga-Neto (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Movimentos migratórios. Interculturalidade. Inclusão escolar.

ABSTRACT: The inclusion of Venezuelan immigrant students in public schools is a reality and may vary according to the educational policies and practices adopted in each school. However, with regard to this topic, based on the literature review (state of knowledge), it was observed that there is little research and/or scientific work dedicated to discussing this issue, which demonstrates a gap in knowledge and justifies the importance of the research problem presented here: How does the process of inclusion of Venezuelan immigrant students in public schools happen? To answer the research problem, we aimed to identify whether there is a guarantee of enrollment of immigrant, refugee and stateless children and adolescents in public schools; whether there is a guarantee of non-discrimination, segregation, xenophobia and racism; whether there is an offer of the Portuguese language to Venezuelan migrant students; whether schools plan reception strategies and actions as provided for in Resolution 1/2020. The technical procedure to be adopted will be bibliographical research with a qualitative approach. Data analysis will be based on Bardin's (2016) content analysis. The theoretical foundation is based on publications by Bordignon (2016), Candau (2005; 2012), Freire (1979; 1996), Cechetti and Piovezana (2015), Moreira and Candau (2008), Sánchez (2002) and Veiga-Neto (2003).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



KEY WORDS: Education. Immigration movements. Interculturality. School inclusion.

INTRODUÇÃO

A última década no Brasil, foi marcada por um intenso movimento migratório que vem provocando transformações na sociedade brasileira. No dia 11 de maio de 2023, na cidade de Roma, o Papa Francisco em mensagem para o 109º Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, falou sobre o ato de sermos *livres de escolher se migrar ou ficar*⁶¹ considerando que,

A fuga da Sagrada Família para o Egito não é fruto de uma escolha livre, como aliás não o foram muitas das migrações que marcaram a história do povo de Israel. O ato de migrar deveria ser sempre uma escolha livre, mas realmente, ainda hoje, em muitos casos não o é. Conflitos, desastres naturais ou, simplesmente, a impossibilidade de levar uma vida digna e próspera na própria terra natal obrigam milhões de pessoas a partir.

Compreender a afirmação que migrar pode não ser uma escolha livre e concordar que discutir e acolher a temática da imigração é um fator relevante em nossa sociedade contemporânea, visto que, os movimentos migratórios são complexos e representam profundas rupturas na vida dos sujeitos que buscam a migração. No entanto, ao discutir a imigração, devemos abordar as complexidades e desafios enfrentados pelos migrantes, bem como as políticas e estratégias necessárias para lidar com essas questões de forma justa e humanitária.

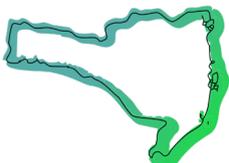
Existem várias razões pelas quais as pessoas optam por migrar. Alguns são impulsionados por fatores negativos, como conflitos armados, política, violência, pobreza extrema, falta de oportunidades ou desastres naturais. Esses fatores podem tornar a permanência em seus países de origem insustentáveis ou perigosos. Por outro lado, há também aqueles que buscam melhores condições de vida e oportunidades em outros lugares. A migração é reconhecida como um fenômeno mundial, e,

Em qualquer caso, esse deslocamento está fortemente conectado à vasta crise da Modernidade. E, mais uma vez, é preciso lembrar que se trata de um deslocamento que se manifesta numa dimensão teórica, intelectual, mas que não se reduz a uma questão, nem somente, nem mesmo preferencialmente epistemológica (VEIGANETO, p. 12, 2003).

Independentemente de razões específicas, a imigração geralmente envolve desafios para os migrantes. Estes, poderão enfrentar barreiras linguísticas, dificuldades de adaptação cultural, xenofobia e problemas legais. Além disso, a separação de suas famílias e redes de apoio, pode causar um profundo sentimento de perda e isolamento.

Esse novo panorama na educação nos leva a refletir em como incluir essa demanda que traz consigo o entendimento diferenciado dos processos sociais e educacionais, e de acordo com Bordignon (2016, p. 50), “carregamos o desafio de concretizar, em dimensões teóricas conceituais, as amplas e complexas interligações de instâncias sociais, econômicas, culturais, jurídicas e institucionais” sem nos direcionarmos a uma perspectiva que exclua o migrante, mas que busque compreender, entender e

⁶¹ Mensagem do Papa Francisco para o 109º Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, Roma, São João de Latrão, 11 de maio de 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



acolher o outro, conforme cita Paulo Freire (1979, p. 14) “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”.

Neste contexto, ser imigrante é trazer as tradições do seu local de origem e buscar ser cidadão em outro país, considerando os efeitos sentidos diretamente no nível da cultura, da moradia, do idioma, do clima, da alimentação e ainda buscar o protagonismo de construir sua própria história.

Educar o olhar ao estrangeiro em situação de vulnerabilidade social, em especial as crianças, jovens e adolescentes venezuelanos é a reafirmação de que a educação é sim o caminho para a evolução do ser como um todo, a esperança de dias melhores, é literalmente contribuir para sermos gente, “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” conforme cita Paulo Freire (1996, p. 49).

A inclusão de estudantes imigrantes venezuelanos na escola pública pode variar de acordo com as políticas educacionais e as práticas adotadas em cada escola, no entanto, existem algumas etapas e considerações gerais que podem ser úteis ao processo de inclusão. Assim, o problema da pesquisa se apresenta em: *Como acontece o processo de inclusão de estudantes imigrantes venezuelanos na escola pública?*

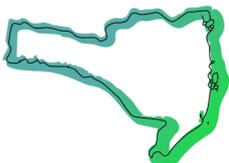
A justificativa social desta pesquisa decorre da necessidade de valorizar os sujeitos que por vezes são invisíveis socialmente. Ao defender os sujeitos que são socialmente invisíveis, esta pesquisa contribui para a construção de uma sociedade que respeita e celebra a diversidade cultural. Também favorece a construção de uma sociedade mais humana, justa e inclusiva, que reconheça a importância da diversidade, a ideia de uma sociedade mais humana, justa e inclusiva conduz às tentativas de promoção da igualdade de oportunidades e de combate à exclusão social, permitindo aos alunos imigrantes expressar a sua cultura, proporcionando aos demais, diferentes saberes e perspectivas, garantindo a representatividade na escola.

É relevante destacar que, apesar da crescente migração de venezuelanos para o Brasil, há uma lacuna significativa de estudos e pesquisas que abordam especificamente a inclusão desses estudantes em sala de aula, consideramos que o desconhecimento e a precariedade de informações, pode levar a práticas pouco satisfatórias na inclusão destes.

Portanto, esta pesquisa tem o objetivo de preencher esta lacuna, ou seja, a produção de conhecimento e promoção de práticas pedagógicas mais adequadas e inclusivas para a educação de estudantes imigrantes venezuelanos. Proporcionar teorias e/ou sugestões que possam auxiliar gestores, professores e demais profissionais da educação na criação de ambientes escolares acolhedores e respeitosos que caminhem na direção do aprendizado e inclusão destes é nosso objetivo.

Além disso, esta pesquisa também poderá contribuir para que haja na educação a compreensão do que representam os movimentos migratórios, suas motivações e necessidades, mostrando a importância de re/conhecer a diversidade intercultural presente na escola, e como essa diversidade pode ser incluída socialmente.

Este texto é parte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, logo, pretendemos apresentar o mapeamento preliminar de três pesquisas produzidas, que elegeram os estudantes imigrantes venezuelanos, objeto central de reflexão. O que apresentaremos nas páginas seguintes é resultado de um estudo de natureza bibliográfica que teve como objetivo compreender como acontece o processo de inclusão de estudantes imigrantes venezuelanos na escola pública.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



2 MATERIAIS E MÉTODO

A construção do estado do conhecimento, é um componente essencial de qualquer pesquisa acadêmica, pois fornece uma base teórica sólida e contextualiza o estudo dentro do conhecimento existente sobre o assunto, é importante realizar uma revisão abrangente da literatura disponível para identificar estudos anteriores, teorias, abordagens e práticas relacionadas ao tema.

Durante a revisão bibliográfica, é fundamental realizar análise crítica das fontes consultadas, identificando as principais contribuições, pontos de convergência e divergência entre os autores, e possíveis lacunas ou questões que ainda não foram suficientemente exploradas. Essa análise crítica ajudará a fundamentar a pesquisa e a identificar o espaço para contribuições.

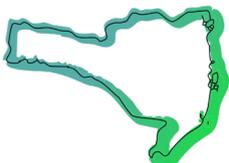
Minayo (2001) enfatiza que a metodologia do trabalho na pesquisa social envolve a combinação de conteúdo, pensamentos do pesquisador e a existência do problema a ser investigado. Segundo essa perspectiva, a teoria e o método estão interligados e são complementares na condução da pesquisa social. Isso significa que a escolha da teoria e a aplicação de um método adequado estão intrinsecamente relacionadas. A teoria fornece o arcabouço conceitual e os fundamentos que orientam a pesquisa, enquanto o método fornece as estratégias e técnicas para coletar dados, analisá-los e chegar a conclusões significativas. É por meio da integração entre teoria e método que os pesquisadores podem desenvolver uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais estudados.

Foi com essa intencionalidade que a autora iniciou o processo de busca sobre como vem acontecendo a inclusão de imigrantes venezuelanos na escola pública e toda diversidade intercultural presente neste espaço. As leituras e reflexões nos levaram a ampliar a visão sobre a temática e identificaram possíveis caminhos dentre eles a garantia de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados e apátridas na escola pública; garantia da não discriminação, segregação, xenofobia e racismo; a oferta da língua portuguesa aos estudantes migrantes venezuelanos; e como as escolas planejam estratégias e ações de acolhida conforme previsto na Resolução 1/2020.

Para embasar a proposta da pesquisadora, foi realizado levantamento sobre o Estado de Conhecimento acerca do tema. Assim, foram analisadas as produções científicas publicadas no lapso temporal entre 2018 a 2022, período em que as pesquisas sobre essa temática estão mais concentradas. Optamos pela busca nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que foram selecionados porque abrigam o maior volume de trabalhos dessa natureza.

Iniciamos a pesquisa a partir dos seguintes descritores: movimentos migratórios, interculturalidade e inclusão escolar. Na busca por descritores simples, as bases revelaram muitas pesquisas, porém quando os descritores foram utilizados múltiplos, “movimentos migratórios” *and* “interculturalidade”, “movimentos migratórios” *and* “inclusão escolar” e “interculturalidade” *and* “inclusão escolar” as pesquisas se reduziram consideravelmente.

Neste movimento, foram localizadas 03 (três) dissertações que se relacionavam com o tema, esta pesquisa possibilitou buscar o que foi escrito e publicado sobre a inclusão de imigrantes venezuelanos na escola. Depois de selecionadas as pesquisas pelo título, iniciamos a leitura do resumo e introdução, e identificamos os problemas e objetivos, aspectos que poderiam responder minha pergunta.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Num terceiro momento, categorizamos as pesquisas metodologicamente com base em diferentes aspectos, conforme quadro 1, anexo.

Nesta análise, nos detivemos em identificar as pesquisas quanto à sua abordagem, quanto aos procedimentos e instrumentos de coleta de informações. Cardoso (2021), realizou a pesquisa “*Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos (as) na escola pública do Distrito Federal*”, de natureza qualitativa, participante com uso de observação direta, entrevista semiestruturada e rodas de conversa. Batista (2021), realizou a pesquisa “*A inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional do Recife e o acesso à educação na política migratória brasileira*”, com abordagem quantitativa, com levantamento bibliográfico e documental, como instrumentos foram utilizados questionário enviado aos órgãos públicos para levantamento de dados como matrícula, frequência e desempenho. Carvalho (2022) realizou a pesquisa “*O processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação*”, com abordagem qualitativa, o procedimento utilizado foi estudo de caso, utilizando o instrumento questionário.

Os conteúdos expressos no Quadro 1, constituíram duas categorias a fim de identificar as temáticas centrais:

- 1) Conflitos, desafios e acompanhamento de migrantes em sala de aula;
- 2) Inclusão/inserção e políticas públicas para atendimento de estudantes migrantes.

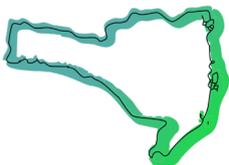
Neste caso específico, a análise de dados tende a ser mais complexa e detalhada, porém pode ser feita de forma a obter resultados mais compensadores, flexíveis, com identificação de tendências, com abordagem real e com maior aprendizado.

A “análise de conteúdo” de Bardin⁶² (2016) é uma abordagem metodológica amplamente utilizada na pesquisa qualitativa para analisar e interpretar o conteúdo textual de diferentes fontes. O objetivo principal da análise de conteúdo de Bardin é identificar, categorizar e interpretar os temas e significados presentes no material textual analisado. Neste contexto, as respostas são interpretadas de modo global e individual, criando as categorias de análise e fazendo possíveis associações com informações cruzadas.

RESULTADOS

Na dissertação 01, Cardoso analisou as políticas públicas voltadas à educação, bem como o processo de escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos no Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) do Varjão (Distrito Federal - DF). A pesquisa investigou a realidade cotidiana dos estudantes, objetivando buscar sugestões para a construção de novas diretrizes educacionais. O desafio da pesquisa consistiu em compreender como a escola tratava a escolarização e a inclusão social dos migrantes venezuelanos. A pesquisa também se estendeu à escola, seus sujeitos e seu processo de emancipação. Como resultado a pesquisadora concluiu que:

⁶² O investigador tenta construir um conhecimento analisando o “discurso”, a disposição e os termos utilizados pelo locutor. O investigador necessita assim de utilizar métodos de análise de conteúdo que implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos, não se devendo preocupar apenas com aspectos formais, estes servem somente de indicadores de atividade cognitiva do locutor.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



- As escolas não estavam preparadas para receber a demanda de imigrantes;
- Processo de acolhimento de imigrantes foi falho;
- A escola propôs estratégias para nivelar o conhecimento;
- Dificuldades na compreensão da língua portuguesa pelos imigrantes;
- Inexistência de formação de professores.

O que nos chamou a atenção na pesquisa foi a travessia da Fronteira Brasil-Venezuela, pela autora, através de uma trilha conduzida por um coito, tal qual fazem os venezuelanos na caminhada inversa. Na travessia, a pesquisadora ouviu professores da Universidade Federal de Roraima, pais venezuelanos, estudantes da rede pública de ensino, um professor da educação básica, moradores, além de analisar fotografias e um relato escrito e enviado ao Exército Brasileiro. Por mais que o foco da pesquisadora tenha sido de abrangência também das famílias de estudantes migrantes, e que as entrevistas tenham sido realizadas com estudantes dos anos iniciais, foi uma experiência riquíssima que aponta possibilidades de construção de políticas públicas para atender aqueles considerados “invisíveis” pela comunidade escolar.

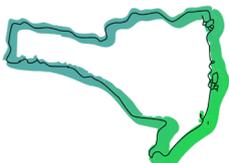
Na dissertação 02, Batista pesquisou as políticas públicas atuais, no sentido de compreender se estas promovem a acolhida de venezuelanos no Recife. A conclusão a que o pesquisador chegou é que há ausência de políticas públicas, com isso há um ciclo de violência, ausência de sentimento de pertencimento por parte do estudante migrante. Tais fatores desenvolvem problemas de saúde, como depressão e busca pelas drogas, ou seja, o estudante fica exposto a vulnerabilidade social. A pesquisa realizou levantamento de dados específicos como matrícula, frequência e desempenho escolar desses migrantes junto às secretarias de educação.

A pesquisa constatou que não houve nenhuma preparação de infraestrutura ou capacitação do corpo de funcionários e professores para a recepção dos alunos migrantes, também não foram desenvolvidas ações ou programas com essa finalidade. O resultado também aponta que na cidade do Recife, não foram adotadas ações pelos gestores das redes de educação com a finalidade de melhorar a integração dos migrantes venezuelanos.

Na dissertação 03, Carvalho traz a questão migratória, com destaque a venezuelana, para o centro do debate, pois entende que a mesma tem suscitado inúmeros desafios em decorrência das consequências advindas desse processo. No tocante às discussões, percebeu-se que a educação de Roraima foi um dos aspectos mais afetados pela mobilidade humana, uma vez que os venezuelanos chegam ao Brasil, através da fronteira pelo estado roraimense, isto faz com que a população desenvolva atitudes de respeito às diferenças culturais existentes.

Nessa pesquisa, a autora constatou que a escola enfrenta inúmeros problemas para desempenhar seu trabalho de maneira exitosa, como preconceito, bullying, não aceitação daquele que é visto como diferente. Outra questão apresentada pela autora como desafio, é o não domínio da Língua Portuguesa que acaba por ser um fator determinante para a inclusão dos alunos venezuelanos. A pesquisa também apontou como dificuldade a localização e participação das famílias, outro fator apurado foi o desconhecimento do idioma espanhol pelos profissionais da escola. A não existência de políticas públicas relacionadas ao acolhimento dos imigrantes venezuelanos no que diz respeito a sua estada na escola.

3.1 O QUE DEMONSTRAM OS RESULTADOS



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Buscando cruzar os resultados em relação aos objetivos constatamos que: Carvalho (2022), se deteve em pesquisar os desafios e conflitos que as escolas enfrentam na inserção dos estudantes migrantes no processo educacional, bem como acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem destes, apontando os níveis de escolarização.

Batista (2021) e Cardoso (2022), destacaram a importância de os sistemas de educação pensarem políticas públicas de acolhimento e inserção dos migrantes no contexto escolar, assim como o acompanhamento efetivo e sistemático destas ações, compreendendo que o processo migratório traz consigo diferentes movimentos como a vinda de novos familiares. Aqui, cabe destacar que poderá haver um novo movimento relacionado à vinda dos migrantes que será a constituição familiar dos filhos nascidos no Brasil, sejam entre migrantes ou não.

Quanto à abordagem, as pesquisas realizadas por Cardoso (2022) e Carvalho (2022) foram qualitativas. O pesquisador Batista (2021), realizou pesquisa quantitativa, utilizando o instrumento questionário, Carvalho (2022), também utilizaram o questionário com os participantes, e estudo de caso. Cardoso (2022) utilizou a observação participante como instrumento de coleta de dados.

Quanto aos sujeitos, Batista (2021), realizou a pesquisa com os estudantes. Carvalho (2022), pesquisou gestores, orientadores pedagógicos e professores e Cardoso (2022) pesquisou a escola.

Quanto ao *locus* da pesquisa, Batista (2021) realizou pesquisa junto às secretarias de educação, Cardoso (2022) e Carvalho (2022), realizaram a pesquisa na escola.

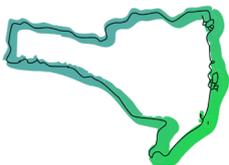
Quanto aos resultados, Batista (2021), Cardoso (2022) e Carvalho (2022), identificaram a ausência de políticas públicas e curriculares para atender a demanda de estudantes migrantes relacionadas especificamente ao acolhimento à diversidade intercultural.

A ausência do domínio da língua portuguesa foi apontada pelos pesquisadores Batista (2021) e Carvalho (2022), como um grande entrave para a inclusão de estudantes migrantes no contexto escolar, o que provocou violência, xenofobia, bullying, preconceitos étnico-raciais, verificados nas escolas com estudantes migrantes, estes, não tem sua cultura valorizada, e respeitada.

O despreparo/desconhecimento dos professores foi apontado por Batista (2021), porém, percebeu-se professores realizando esforços para a promoção da aprendizagem dos alunos migrantes, apontando estratégias individuais para acolhimento e inserção. Nesse contexto, o currículo escolar necessita ter como foco o direito à educação e valorização das diferentes culturas, com metodologias pedagógicas que vislumbram a inclusão.

Carvalho (2022), apontou como resultado a dificuldade de localização e participação das famílias migrantes. Ainda apontou a dificuldade por parte do grupo da escola pelo não domínio do idioma espanhol.

Com base nos recortes e análise das pesquisas, percebemos que há muito a se discutir sobre a inclusão de estudantes migrantes no contexto da sala de aula, as políticas públicas de acolhida e inclusão, o desconhecimento da língua portuguesa pelos migrantes, a formação de professores, a xenofobia constitui-se como entrave para a plena aprendizagem destes estudantes, a cada nova pesquisa, a cada nova discussão surgem possibilidades de novos caminhos. Essas investigações de alunos migrantes,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



possibilitam e fortalecem a relação com o Estado, não o contrário. Toda trajetória de acolhida e inclusão de estudantes migrantes na escola, não deve ser desprezada.

Entretanto, o que percebemos pelas análises das pesquisas é que se faz necessária a formatação de políticas públicas capazes de atender os sujeitos educacionais sintonizados em seus propósitos para definir metas, propor ações efetivas, redimensionar e replanejar o acesso à educação e assim vislumbrar, como consequência, a melhoria da qualidade de educação e a interculturalidade.

Chegado aqui, diante de tantas colocações, e ao considerar a escola como um espaço de socialização, de conhecimento e de aprendizagem, ainda a inquietação a respeito da inclusão de estudantes imigrantes venezuelanos persiste, uma vez que os trabalhos encontrados abordam de forma mais ampla e genérica a temática de pesquisa, e poucos dedicam-se ao estudo específico do processo em si. Deixando ainda mais evidentes nossos questionamentos: há garantia de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados e apátridas na escola pública; se há garantia da não discriminação, segregação, xenofobia e racismo; se existe a oferta da língua portuguesa aos estudantes migrantes venezuelanos; e se as escolas planejam estratégias e ações de acolhida conforme previsto na Resolução 1/2020.

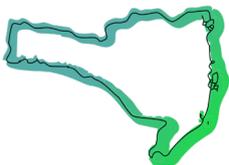
Diante disso, cada dissertação analisada traz algum aspecto importante para a efetivação de minha pesquisa. Considerando que esta se sustenta no fato de buscar entender como acontecem os processos de inclusão de estudantes migrantes venezuelanos em escola da rede pública estadual e a diversidade intercultural que os migrantes trazem da sua cultura, dos diferentes modos de ver a escola, das repercussões que estes provocam na sociedade local, e também por acreditar que cada segmento envolvido na educação estará contribuindo na resignificação do espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas revelaram que apesar da crescente migração de venezuelanos para o Brasil, há ainda uma lacuna significativa de estudos que abordam especificamente a inclusão destes no contexto da sala de aula. Há de se considerar também que apesar de crescente, é um movimento recente que vem provocando transformações nas escolas nas dimensões pedagógica e cultural.

Assim, essas transformações, podem levar a desinformações com práticas insatisfatórias ou insuficientes para lidar com as necessidades educacionais dos imigrantes venezuelanos. Tais fatores, poderão emergir nas escolas, práticas de violência, bullying e xenofobia, também poderão desencadear, ao longo do tempo, problemas de saúde como a depressão, a desmotivação pela escola e até mesmo a fuga pelas drogas, ou seja, o estudante fica exposto a vulnerabilidade social.

Para responder os objetivos iniciais da pesquisa, identificamos que há garantia de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados e apátridas na escola pública, porém a simples matrícula não demonstra a acolhida e permanência com sucesso na escola. Constatamos pela pesquisa que existem discriminação, segregação, xenofobia e racismo para com os imigrantes venezuelanos na escola, também constatamos, em nossa pesquisa, que há a oferta da língua portuguesa aos estudantes migrantes venezuelanos; também observamos que as escolas planejam poucas estratégias e ações de acolhida, mas existem professores que o fazem em atitudes isoladas.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Assim, a inclusão de estudantes imigrantes, no sentido geral, vai além de apenas matriculá-los nas escolas, é fundamental que tenhamos atitudes e gestos diários que demonstrem um verdadeiro acolhimento e valorização da cultura, dos costumes, das tradições, dos conhecimentos, das experiências e das vivências desses alunos, assim como, estabelecer políticas de acolhimento que sejam efetivas para que os estudantes tenham domínio da língua portuguesa, e aos professores sejam oportunizados conhecimentos da língua espanhola, pois a comunicação é uma via de mão dupla nesse caso.

Até aqui, esta pesquisa nos auxiliou a concluir que a acolhida de estudantes imigrantes venezuelanos, quer seja onde estejam matriculados, ainda é incipiente e não foi compreendida pelos segmentos das escolas. Além disso, o estudante migrante venezuelano é visto como o sujeito que faz parte dos “outros” que constituem a diversidade na escola. Assim, é necessário que seja priorizada a garantia dos direitos à educação, conforme Resolução 1/2020, para migrantes da educação básica, oferecendo uma educação que emancipa, que caminhe rumo a construção de projetos pedagógicos e ações que objetivam uma educação plural, inclusiva, intercultural e transformadora.

Outra questão levantada em estudos anteriores é a necessidade de reconhecermos que o neoliberalismo e o capital determinam as regras do mundo, colocando em risco países em especial a Venezuela, que nunca deixou de lutar e resistir diante da crise induzida pelo capital.

Diante desse contexto percebemos algumas lacunas com as quais poderemos desenvolver nossa pesquisa, quais sejam, conhecer quem são os estudantes venezuelanos, sua história de vida, sua relação com a escola, de onde vieram, de cidades, bairros, interior do país, o que faziam em seu país de origem, quais são seus gostos pela cultura, aspectos sociais e econômicos, se sentem-se inseridos na escola, são alguns dos questionamentos que por ora sentimos e que pretendemos pesquisar.

Assim, cada pesquisa realizada para a efetivação prévia deste conhecimento, traz algum aspecto importante no contexto da diversidade, com os quais é possível definir metas, propor ações efetivas, redimensionar e replanejar o acesso à educação e assim vislumbrar, como consequência, a melhoria da qualidade da educação e a comunicação intercultural entre os sujeitos que possuem diferentes valores, crenças, costumes e linguagens.

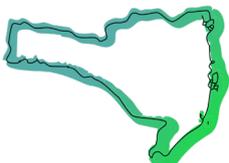
Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto. Augusto Pinheiro. 1. ed. 3 reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Bruno Amorim. **A inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional do Recife e o acesso à educação na política migratória brasileira**. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2021.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3763355. Acesso em: 11 jul. 2023.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAUI, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.*

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan/mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CARDOSO, Lara Andréia Sant'Ana. **Análise da Escolarização e Inclusão Social de Estudantes Migrantes Venezuelanos (as) na Escola Pública do Distrito Federal**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CARVALHO, Aline Ellen Nunes de. **O processo de inclusão dos Estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação**. 2022. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

CECCHETTI, Elcio; PIOVEZANA, Leonel. (org). **Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios**. Blumenau: Edifurb, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIOVEZANA, Leonel; CECCHETTI, Elcio (Orgs). **Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios**. 003. ed. Blumenau: Edifurb, 2015. v. 01. 254p.

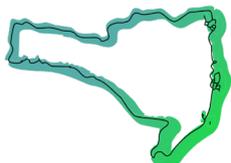
SÁNCHEZ, Carlos. A escola, o fracasso escolar e a leitura. *In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite; TESKE, Ottmar. (org.). **Letramentos e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 15-26.*

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

AGRADECIMENTOS: Este projeto não tem financiamento envolvido, todos os recursos são da pesquisadora.

APÊNDICES

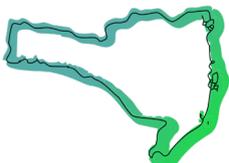
Quadro 1 – Dados sobre o percurso metodológico de produção das teses, dissertações e artigos sobre o tema da pesquisa



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nº	Autor	Objetivos da pesquisa	Abordagem e Técnicas de Pesquisa	Sujeitos	Lócus	Análise de Dados
01	Lara Andréia Sant'ana Cardoso	<p>Analisar políticas públicas educacionais e o processo de escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos.</p>	<p>Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa. Quanto aos procedimentos: Pesquisa participante, uso de observação direta, entrevista semiestruturada e rodas de conversa.</p>	<p>Sujeitos da pesquisa: 9 professores, 4 pais, 4 estudantes.</p>	<p>EJA e Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) do Varjão (Distrito Federal - DF).</p>	<p>A pesquisadora concluiu que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolas não estavam preparadas para essa demanda; - Processo de acolhimento falho; - Estratégia para nivelar o conhecimento; - Dificuldades na compreensão da língua portuguesa; - Inexiste a formação de professores.
02	Bruno Amorim Batista	<p>Verificar se os migrantes venezuelanos, no Recife, estão tendo acesso às mesmas condições de educação básica que os Brasileiros.</p> <p>Verificar se há alguma política pública que objetive contribuir e facilitar acesso aos direitos e deveres das condições dignas de educação, mitigando a origem migratória.</p> <p>Analisar como está a condição do migrante, quanto ao desempenho escolar, no sistema de educação do Recife.</p>	<p>Quanto à abordagem, a pesquisa é quantitativa.</p> <p>Quanto aos procedimentos: Levantamento bibliográfico e documental.</p> <p>Levantamento de dados sobre a matrícula, frequência e o desempenho com questionário enviado, aos órgãos públicos que administram escolas municipais e estaduais no município do Recife.</p>	<p>Migrantes Venezuelanos matriculados nas escolas públicas na cidade do Recife,</p>	<p>33 escolas públicas da cidade do Recife que receberam migrantes venezuelanos.</p>	<p>A pesquisa constatou que não houve nenhuma preparação de infraestrutura ou capacitação do corpo de funcionários e professores para a recepção dos alunos migrantes, também não foram desenvolvidas ações ou programas com essa finalidade. O resultado também aponta que na cidade do Recife, não foram adotadas ações pelos gestores das redes de educação com a finalidade de melhorar a integração dos migrantes venezuelanos.</p>

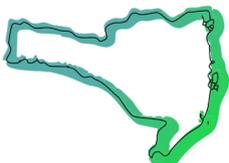


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



03	Aline Ellen Nunes de Carvalho	Analisar como ocorre a inclusão dos alunos venezuelanos na escola estadual Olavo Brasil Filho e qual a contribuição da perspectiva intercultural para este processo. Investigar quais os desafios surgidos na referida instituição a partir da migração venezuelana e conhecer as ações realizadas como projetos, acolhida, palestra entre outras, na instituição de ensino.	Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa. Quanto aos procedimentos: Revisão bibliográfica, estudo de caso e questionário como instrumento.	Duas orientadoras educacionais	Escola Estadual Olavo Brasil Filho em Boa Vista, RR, que oferece Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio nos turnos diurno e noturno.	Nessa pesquisa a autora constatou que há na escola muitos desafios a serem enfrentados com destaque ao preconceito, bullying, não aceitação daquele que é visto como diferente. Outra questão apresentada como desafio é o não domínio da Língua Portuguesa que acaba por ser um fator determinante para a inclusão dos alunos venezuelanos. A pesquisa também apontou como dificuldade a localização e participação das famílias, outro fator apurado foi o desconhecimento do idioma espanhol pelos profissionais da escola. A não existência de políticas públicas relacionadas ao acolhimento dos migrantes venezuelanos no que diz respeito a sua estada na escola.
----	-------------------------------	--	---	--------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023)



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Decolonialidade a partir da perspectiva epistêmica de Walter Mignolo

Valdemir Luís dos Santos Hoffmann⁶³

valdemir.hoffmann@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

Rafael Tizatto dos Santos⁶⁴

rafaltizatto@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

Josilaine Antunes Pereira⁶⁵

antunesjo@uniplaclages.edu.br

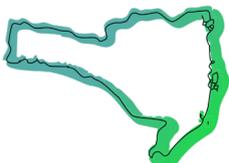
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo dialogar com o conceito de decolonialidade a partir da perspectiva de Walter Mignolo (2003; 2007; 2010; 2017) e do grupo Modernidade/Colonialidade. Complementa a contribuição para esta pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) o diálogo com os seguintes autores: Aníbal Quijano (2009); Boaventura de Sousa Santos (2007; 2009); Albert Memmi (2007); Maldonado-Torres (2008); Grégorie Garighan (2021); Catheline Walsh (2017); Rogério Haesbaert (2021) e Luciana Ballestrin (2013). O colonialismo teve como efeito a dominação direta e imediata das terras e povos no período da Expansão Marítima Europeia no século XV e XVI. África, Ásia e América Latina foram os continentes mantenedores da economia e da balança comercial positiva de países da Europa, como consequência resultante, o capitalismo tornou-se mundial a partir de então. Consta-se que os resultados trazem heranças deste período de dominação nos mais diversos âmbitos da contemporaneidade, na lógica da modernidade se justificou o domínio, a violência e a escravidão, entre outras formas de exploração. A condição de imperialidade europeia foi firmada e estabelecida sob o domínio das conquistas, a Modernidade e a Colonialidade estão entrelaçadas e seu poder se ampliaria para o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, estendendo-se ao controle da subjetividade e do conhecimento. A possibilidade de reversão destes paradigmas depende de desprender-se das heranças gestada pela epistemologia da modernidade eurocêntrica.

63 Valdemir Luís dos Santos Hoffmann. Mestrando PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. valdemir.hoffmann@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0001-5179-0469 <http://lattes.cnpq.br/3002131285828573>.

64 Rafael Tizatto dos Santos. Mestrando PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. rafatizatto@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0003-4833-9743. <http://lattes.cnpq.br/6523890488690927>.

65 Josilaine Antunes Pereira. Docente PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. antunesjo@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0002-9990-0919. <http://lattes.cnpq.br/6632644658092786>.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade. Colonialismo. Conscientização. Walter Mignolo. Grupo Modernidade e Colonialidade.

ABSTRACT: This work aims to dialogue with the concept of decoloniality from the perspective of Walter Mignolo (2003; 2007; 2010; 2017) and the Modernity/Coloniality group. It complements the contribution to this bibliographical research (GIL, 2008) the dialogue with the following authors: Aníbal Quijano (2009); Boaventura de Sousa Santos (2007; 2009); Albert Memmi (2007); Maldonado-Torres (2008); Grégoire Garighan (2021); Catheline Walsh (2017); Rogério Haesbaert (2021) and Luciana Ballestrin (2013). Colonialism had the effect of direct and immediate domination of lands and peoples in the period of European Maritime Expansion in the 15th and 16th centuries. Africa, Asia and Latin America were the continents that maintained the economy and the positive trade balance of European countries, as a result, capitalism became global from then on. It appears that the results bring legacies from this period of domination in the most diverse areas of contemporary times, in the logic of modernity, domination, violence and slavery, among other forms of exploitation, were justified. The condition of European imperialism was established and established under the rule of conquests, Modernity and Coloniality are intertwined and its power would expand to control the economy, authority, nature and natural resources, extending to the control of subjectivity and knowledge. The possibility of reversing these paradigms depends on letting go of the legacies created by the epistemology of Eurocentric modernity.

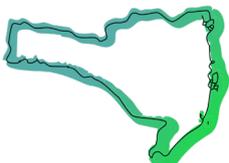
KEY WORDS: Decoloniality. Colonialism. Awareness. Walter Mignolo. Modernity and Coloniality Group.

INTRODUÇÃO

A ideia de decolonialidade centra-se na lógica de desprender-se do pensar em um único mundo possível, significa abrir-se a uma pluralidade de vozes e caminhos, é buscar pelo direito à diferença e uma outra possibilidade de ampliação e superação do paradigma dominante para o pensamento do outro e dos outros. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo dialogar com o conceito de decolonialidade a partir da perspectiva de Walter Mignolo e do grupo Modernidade e Colonialidade.

É de conhecimento das ciências humanas os efeitos da dominação e colonização que ocorreram no território latino-americano em decorrência da tomada deste espaço desde o século XV e XVI: O colonialismo se fez presente com a sua face mais marcante: a violência e a escravidão; as epidemias e a morte; o espezinhamento, a humilhação e o desprezo pela vida do colonizado. Tais condições foram, e são em seus reflexos o que a Europa relegou ao chamado “Novo Mundo”. Se, por um lado, a Europa imaginou ter encontrado o paraíso a partir da chegada deste lado do Oceano Atlântico, por outro, para os povos que aqui habitavam foi a chegada do algoz, desde então a História nunca mais seria a mesma e a luta constante se estabeleceria. A colonialidade, portanto, emergiu da guerra, do genocídio e da conquista das Américas.

A composição estrutural deste trabalho apresenta-se a partir da sua construção metodológica, por meio de pesquisa bibliográfica, na sequência são apresentadas as análises e discussões com os autores citados acerca do tema proposto, ao fim, encerra-se com reflexões gerais por meio das considerações finais.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do tema e do objetivo proposto, a construção deste estudo viabiliza-se por meio de pesquisa bibliográfica com foco central em obras de Walter Mignolo (2003; 2007; 2010; 2017), ou referenciadas a ele, e sua compreensão acerca da colonialidade e decolonialidade, bem como as relações destas obras com a realidade contemporânea. O objetivo do trabalho visa dialogar com o conceito de decolonialidade a partir da perspectiva de Mignolo e do grupo Modernidade/Colonialidade. Complementa a contribuição para esta pesquisa o diálogo com textos dos seguintes autores: Aníbal Quijano (2009); Boaventura de Sousa Santos (2007; 2009); Albert Memmi (2007); Maldonado-Torres (2008); Grégorie Garighan (2021); Catheline Walsh (2017); Rogério Haesbaert (2021) e Luciana Ballestrin (2013)

Portanto, além de se constituir em um estudo bibliográfico, caracteriza-se de uma pesquisa exploratória conceitual que “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. (Gil, 2008, p. 27).

Desta forma, conforme Maldonado-Torres (2008), este trabalho visa dialogar e incitar o exercício do pensar levando a uma discussão reflexiva sobre nossos problemas contemporâneos e suas ligações com as formas de dominação e exploração praticadas pelo modo colonialista nos séculos anteriores, neste sentido, descolonizar se faz condição necessária enquanto uma alternativa de resistência e desconstrução de padrões impostos aos povos subalternizados, levando conseqüentemente a uma crítica à modernidade e ao capitalismo.

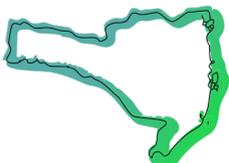
ANÁLISE E DISCUSSÃO

A decolonialidade é um campo interdisciplinar que emergiu como uma resposta crítica ao legado do colonialismo e busca desconstruir as estruturas de poder, conhecimento e dominação que persistem até os dias atuais.

Diversos autores e teóricos contribuíram para o desenvolvimento desse campo, fornecendo análises e perspectivas fundamentais. Compreender a decolonialidade seja em Mignolo, Memmi, Quijano e/ou em tantos outros estudiosos do tema, significa enfocar na descolonização do conhecimento, tal condição nos convida a questionar o monopólio epistêmico do Norte Global ⁶⁶ e a abraçar a pluralidade de saberes presentes no Sul Global, enriquecendo assim nossa compreensão do mundo, além de sistematizar as diversas formas de luta dos movimentos sociais, reivindicações de classe, e sobre os povos desta região, pois estas, são questões prementes no território latino-americano.

Essa relevância, pode-se afirmar, tem raízes seculares na colonialidade do poder em relação à terra e seus recursos, sempre tão premente, tanto em termos de dominação – e também de extermínio e/ou escravização (do Outro, originário e/ou degredado) – quanto de exploração (em um extrativismo cuja predação é praticamente contínua desde o início da colonização). Em um espaço marcado por profunda exploração econômica, violência política, racismo e desigualdade social – com destaque para a

66 “Sul Global” e “Norte Global” são conceitos utilizados por Boaventura de Sousa Santos para distinguir países centrais e periféricos do capitalismo, do “mundo moderno” e “Terceiro mundo” após a Segunda Guerra Mundial. (Santos, 2009).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

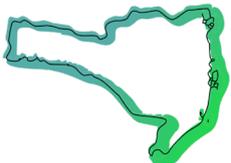


concentração da terra –, diversos grupos subalternos, Estado e capitalistas desenham o tempo inteiro um complexo emaranhado de lutas no e pelo território. (Haesbaert, 2021, p. 132).

Mignolo (2007) enfatiza que o próprio conceito de “Novo Mundo” significa a evidência por parte dos europeus de uma tentativa de silenciar a história dos povos autóctones dos territórios conquistados, colocando a Europa como anterior a todos os outros continentes. “América nunca foi um continente que houvesse que descobrir e sim uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e da consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais”. (Mignolo, 2007, p.28)

Sabemos, desde os primeiros anos escolares que, antes de 1492, a Europa cristã dividia o mundo em três continentes: Europa, África e Ásia. Nenhuma das civilizações pertencentes aos continentes que não fosse o europeu, neste período histórico da modernidade eurocêntrica, tentou expandir território e impor seu modo de vida, religião e cultura a outros. Isto coube somente a Europa cristã referenciando na própria bíblia uma justificativa de dominação para a tomada de tudo que não fosse cristão. Essa cosmologia tomava por influência os escritos de Santo Agostinho como o relatado em seu livro *A Cidade de Deus* e a interpretação do mito do dilúvio no qual Noé divide o mundo entre seus filhos: *Cam* é o amaldiçoado, o herege, o filho que pecou contra o pai e teve seus descendentes condenados a serem servos de seus irmãos. *Sem* e *Jafé*, ao contrário, foram os filhos abençoados por Noé. *A Jafé* foi designada a benção do crescimento, do engrandecimento, a este caberia a Europa e reinaria, então, sobre os outros irmãos, ou seja, sob a Ásia, representando *Sem*, e a África, uma terra a ser livrada da maldição que coube a *Cam*. (Mignolo, 2007).

Sendo assim, após 1492, com a constatação de Américo Vespúcio, em 1507, a América – cujo nome foi homenagem a Vespúcio – surge como um quarto elemento após a configuração de um mapa mundial em que esta aparece como um novo continente. Gerardus Mercator, em 1542, e Abraham Ortelius, em 1575, mostram pela primeira vez o mapa no qual figura quatro continentes, conforme ilustrado abaixo na Figura 1.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Figura 1: Mapa-múndi por Abraham Ortelius de 1575

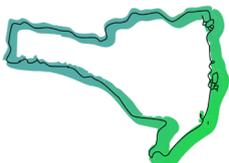


Fonte: (Ortelius, 1575) - Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/artista/Abraham-Ortelius.html>. Acesso em: 05 ago. 2023.

Portanto, a América surge, a partir de uma visão de mundo eurocêntrica e particular, além de uma base específica firmada e estruturada na Europa cristã. Neste sentido, “não é possível compreender a ideia de América sem a existência de uma divisão tripartida do mundo anterior ao descobrimento/invenção do continente, com suas correspondentes conotações geopolíticas cristãs”. (Mignolo, 2007, p. 33). Além disso a Europa da modernidade estava na entrada do capitalismo ocidental. Boaventura de Souza Santos defende que para cumprir tais objetivos de enriquecimento do capital europeu houve um colonialismo que perpassou e ultrapassou o plano político.

A epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento. (Santos; Meneses, 2009, p. 13)

Para Santos (2009), tal pensamento ainda vigora hoje para muito além do colonialismo político. Para combate de tal forma de domínio propõe uma iniciativa epistemológica assentada na ecologia dos saberes e na tradução intercultural.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Na perspectiva das epistemologias abissais do Norte Global, o policiamento das fronteiras do conhecimento relevante é de longe mais decisivo do que as discussões sobre diferenças internas. Como consequência, um epistemicídio maçico tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia dos saberes recorrer ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor. (Santos, 2009, p. 52).

Quanto ao processo exploratório vivenciado historicamente neste território e o estabelecimento do padrão de dominação a partir da colonialidade e da modernidade, Aníbal Quijano (2009) argumenta que

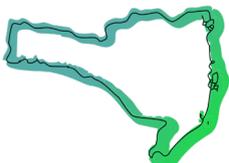
a constituição da América Latina, no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão com a Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo com a América Latina o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder até hoje. (Quijano, 2009, p. 73).

Em outras palavras, é a partir da América que a colonialidade toma forma e se corporifica se constituindo num padrão capitalista que abrange o mundo. Era uma Europa que estendia seus tentáculos. O centro do Velho Mundo que até o século XV tinha como principal via de ligação entre seus extremos o Mar Mediterrâneo se deslocara desde então para o Oceano Atlântico e o Pacífico. O mar Tenebroso havia sido desbravado e a circunavegação seria uma realidade não só de intercâmbios comerciais, mas de todas as formas de dominação que os povos autóctones dos territórios conquistados presenciaram e ainda sentem seus reflexos históricos.

Pensar a decolonialidade em qualquer lugar do planeta é um desafio e isto não seria diferente em se tratando de América Latina. Neste sentido, emerge o Grupo Modernidade e Colonialidade (M/C), fundado em inspiração ao Grupo de Estudos Subalternos que por sua vez foi determinante para o estudo do pós-colonialismo na Ásia. O grupo M/C centraria suas pesquisas tendo como recorte espacial a América. Houve a percepção que para se entender a história da América Latina seria necessário a criação de categorias próprias de análise, isto porque, para os pesquisadores, já havia uma colonialidade do poder. Segundo Mignolo (2003), havia uma estruturação de formas de modernidade/colonialidade que servem de base para o sistema no mundo capitalista. Era preciso pesquisar, portanto, como a colonialidade do poder fez controle em todas as dimensões: econômico, social, pessoal, natural etc.

A proposta principal do grupo liga-se à palavra descolonização, que logo adiante perde a letra “S” e passa a ser conhecida como decolonialidade⁶⁷ (Walsh, 2017). Deste grupo faz parte o semiologista Walter Mignolo, argentino, professor da Duke University nos Estados Unidos. Mignolo foi um dos principais intelectuais latino-americanos a criticar a formação do Grupo de Estudos Subalternos, pois o

67 Sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização”. A supressão da letra “S” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



grupo parecia importar as perspectivas de outras regiões e não produziam um pensamento localizado para refletir sobre as questões próprias da América Latina. (Ballestrin, 2013).

Walter Mignolo defende a ideia de que o latino-americano não conseguiu incorporar e representar as outras identidades continentais originárias que estiveram aqui. Segundo o autor, o nome América Latina é consequência da colonialidade do saber. “A partir da segunda metade do século XIX, quando se inventa o nome América Latina, esta já está cativa do vocabulário e da retórica da modernidade, ou seja, do autorrelato civilizatório e salvacionista”. (Mignolo, 2017, p. 13).

Corroborando e questionando a nomenclatura América Latina, Rogério Haesbaert (2021), geógrafo, afirma que

uma das omissões mais sérias quando do uso dessa denominação é em relação à “Afro-América. [...] Esse ato de renomear o continente é, sem dúvida, uma das tentativas de combate à “violência epistêmica” sofrida por esses grupos durante todo o processo de colonização e que [...] perdura hoje em distintas formas de colonialidade. (Haesbaert, 2021, p. 71).

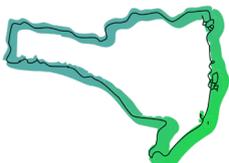
O autor ainda reforça questões relacionadas a configuração da identidade neste continente e a apropriação do termo “americano” pelos Estados Unidos da América⁶⁸.

Devemos iniciar pelo amplo debate sobre uma identidade latino-americano, sabidamente um tema muito explorado e complexo. Priorizemos, então, a dimensão mais estritamente geográfica. [...] pela designação “América”, carregada de colonialismo desde sua proposição, no século XVI, a partir do explorador, mercador e “geógrafo” Américo Vespúcio, e termo hoje “confiscado” pelo seu Estado hegemônico, os Estados Unidos. [...] Mesmo dentro dessa característica colonial de amplo espectro, ignora-se a imensa diversidade cultural que agregou àquela já previamente existente dos povos originários, os africanos escravizados e os orientais de diversas origens (indianos no Caribe e Guiana, japoneses e chineses no Peru e Brasil etc), sem falar de outros grupos europeus colonizadores, latinos ou não, como franceses, ingleses, holandeses e dinamarqueses. (Haesbaert, 2021, p. 64).

Retomando as questões de carácter histórico, observa-se que na lógica da modernidade se justificou o domínio, a violência, a escravidão e demais formas de opressão. Assim, a partir dos movimentos de independência na América Latina questões importantes para o continente vieram à tona, estas, até hoje não resolvidas: independência, libertação, soberania, anticolonialismo, anti-imperialismo, questões de identidade, entre outras. Muitas destas já apareciam nos escritos e nas falas dos primeiros libertadores da América como José de San Martín, Simón Bolívar, José Gervasio Artigas e outros, porém, são questões que perpassam o tempo e chegam a nossos dias. Para Mignolo (2017) a superação destes paradigmas exige o que ele chama de “pensamento fronteiro”.

Nós, anthropos, que habitamos e pensamos nas fronteiras, estamos no caminho e em processo de desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes [...]. Em outras palavras o pensamento fronteiro é a condição necessária para pensar descolonialmente. E quando nós, anthropos, escrevemos em línguas ocidentais modernas e imperiais (espanhol, inglês, francês,

68 Esta questão também é argumentada por Aníbal Quijano, o autor argumenta que “a apropriação do nome América pelos Estados Unidos da América do Norte originou uma grande confusão que obriga a recordar que originalmente o nome correspondia exclusivamente aos domínios ibéricos neste continente, que iam desde a Terra do Fogo até mais ou menos sudoeste do actual território dos Estados Unidos” (Quijano, 2009, p. 73).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



alemão, português ou italiano), o fazemos com nossos corpos na fronteira. (Mignolo, 2017, p. 20).

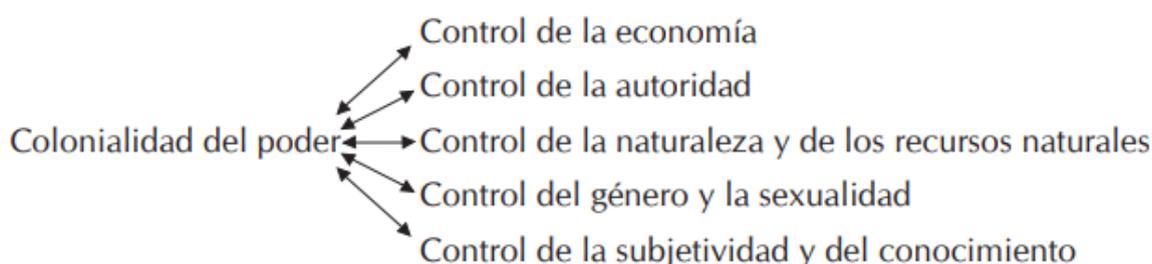
Assim, o “pensamento fronteiriço”, conduzente da opção decolonial está “se convertendo em uma forma de ser, pensar e fazer da sociedade política global. Esta se define em seus processos de pensar e fazer decolonialmente”. (Mignolo, 2017, p. 29). Desta forma, esta epistemologia reforça propósitos do pensar e agir além das imposições ocidentais e coloniais. O autor afirma que:

A decolonialidade requer desobediência epistêmica, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade. Pois bem, a descolonialidade não é um projeto que tenha por objetivo impor como um novo universal abstrato que substitua e “melhor” a reocidentalização e a desocidentalização. É uma terceira força que, por uma parte, se desprende de ambos projetos; e por outra, reclama seu papel na hora de construir futuros que não podem ser abandonados, nem nas mãos da reocidentalização, nem nos desenhos desocidentalizadores. (Mignolo, 2017, p. 30).

Portanto, a desobediência citada por Mignolo não se relaciona a uma tentativa de neutralidade por parte do pesquisador, mas a tentativa de se desprender das heranças da modernidade gestada pela epistemologia da modernidade eurocêntrica.

O conceito de colonialidade pode ser estendido para outros âmbitos. Assim, Mignolo (2010, p. 12) sugere que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”. Desta forma a colonialidade do poder se ampliaria para: o controle da economia, controle da autoridade, controle da natureza e dos recursos naturais, controle do gênero e da sexualidade, controle da subjetividade e do conhecimento. Este entrelace entre o controle do poder da colonialidade em diversos âmbitos é demonstrado de forma ilustrativo por Mignolo (2010), conforme a Figura 2.

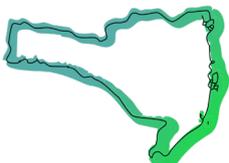
Figura 2: Colonialidade do poder



Fonte: (Mignolo, 2010, p. 12)

A Modernidade e a Colonialidade – palavras que deram nome ao Grupo – são elementos constitutivos de uma mesma matriz, “a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva”. (Mignolo, 2003, p. 30). Houve, portanto, uma colonização que foi além do poder, perpassando a colonialidade do saber e o ser. Isto se explica pela condição imperial a qual foi empreendida a conquista ocidental.

Para Ballestrin (2013, p. 108), o processo reflexivo de decolonização não deve ser confundido com rejeição da “criação humana realizada pelo Norte Global e associado com aquilo que seria genuinamente



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



criado no Sul. [...] pode ser lido como um contraponto e resposta à tendência histórica da divisão do trabalho no âmbito das ciências sociais”. Para esta autora, o grupo Modernidade/Colonialidade contribuiu para o pensamento decolonial a partir das tentativas de marcar uma narrativa que tenta compreender a América Latina como continente fundacional do colonialismo; do reconhecimento da América Latina como laboratório para o racismo; do reconhecimento da diferença colonial; da verificação da estrutura historicamente opressora da colonialidade; e do fornecimento de novos horizontes a fim da libertação humana e produção de conhecimento. Todavia, a discussão sobre o Brasil não povoa o imaginário pós-colonial e decolonial do grupo. (Ballestrin, 2013).

Albert Memmi (2007), em sua obra “Retrato do Colonizador precedido de Retrato do Colonizado” enfatiza os efeitos psicológicos do colonialismo. O autor mostra os pormenores e as consequências resultantes das formas de colonização a que povos de territórios foram submetidos e como essas influenciaram nos mais diversos modos de ver, interpretar, se comportar e reafirmar pensamentos e vivências

Pouco importa ao colonizador o que o colonizado verdadeiramente é. Longe de querer apreender o colonizado em sua realidade, ele se preocupa em fazê-lo sofrer essa indispensável transformação. E o mecanismo dessa remodelagem do colonizado é por si próprio esclarecedor. Ele consiste primeiramente em uma série de negações. O colonizado *não* é isto, *não* é aquilo. Jamais é considerado positivamente; se o é, a qualidade concedida está ligada a uma *falta* psicológica ou ética. (Memmi, 2007, p. 122).

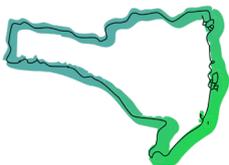
Assim, afirma-se que a “colonialidade” é desvelada pela dimensão imperial ocidental dos últimos 500 anos, “é a colonialidade do conhecimento e do ser o que se esconde por trás da celebração de rupturas epistêmicas e de mudanças paradigmáticas”. (Mignolo, 2017, p. 24).

Estes são apenas alguns autores que nos ajudam no exercício de um pensar decolonial. Desta forma, tal estudo buscou explicar através de uma visão dialética a condição contemporânea da América Latina em termos de construção histórica, dos processos de desigualdade, racismo, preconceitos e exploração. Espera-se que ao final deste estudo o conceito de decolonialidade torne-se mais presente, enfatizando a necessidade da decolonização de um pensamento permeado a todo instante pelo eurocentrismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a ideia de decolonialidade, tanto em Mignolo, quanto outros estudiosos do Grupo M/C tem o objetivo principal de elucidar o debate e preencher lacunas geradas por um processo de dominação que relegou e apagou identidades, memórias, vivências, saberes ancestrais e epistêmicos. A palavra epistemicídio (Garighan, 2021) não é exagero, muitos foram os saberes que jamais renascerão. Restabelecer integralmente será impossível, porém a tarefa de não deixar cair no esquecimento advindos das dominações, as quais este outro lado do Atlântico foi submetido, é dever de todas as ciências e as Humanas estão entre as principais. É necessário debruçar-se sobre o estudo da decolonialidade e assim compreender por outra ótica as continuidades e rupturas com as quais convivemos e sofremos seus efeitos ainda hoje.

A decolonialidade nos convida a questionar o monopólio epistêmico do Norte Global e a abraçar a pluralidade de saberes presentes no Sul Global, enriquecendo assim nossa compreensão do/de mundo. Através do diálogo, da interseção entre as ideias e dos estudos acerca da decolonialidade se torna



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



possível uma perspectiva plural, transformadora e desafiadora. Ela visa dismantlar as estruturas de poder que se originaram durante o período colonial e ainda estão presentes em nossas instituições, relações sociais e construções de/do conhecimento. Além disso, a decolonialidade busca promover a justiça social, a igualdade, o reconhecimento das diferenças e a valorização das diversas culturas e identidades presentes no mundo contemporâneo.

A busca pela decolonialidade não é um caminho fácil, pois requer uma desafiadora desconstrução de preconceitos arraigados e a construção de novas formas de convivência e cooperação global. No entanto, é uma jornada essencial para o alcance de um presente e futuro mais inclusivo, onde as vozes subalternizadas sejam ouvidas e as hierarquias impostas pela colonialidade sejam ao menos parcialmente superadas. Através do diálogo e do compromisso com a mudança, a decolonialidade oferece um caminho para a reconstrução de uma sociedade mais justa, respeitosa e verdadeiramente emancipada.

Nessa busca por uma transformação profunda, desconstruir as hierarquias e desigualdades que permeiam nossas instituições e nossas mentalidades se faz condição necessária. Ao romper com o colonialismo/colonialidade interna, somos desafiados a reconstruir narrativas e práticas mais justas, inclusivas e equitativas. A decolonialidade exige persistência visto que encontraremos resistência e obstáculos ao longo do percurso. No entanto, reafirmamos nosso compromisso com a construção de um mundo onde a diversidade seja celebrada e onde as histórias sejam contadas a partir de múltiplas perspectivas.

Decolonizar é preciso!

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S.L.], n. 11, p. 89-117, ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-33522013000200004>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

GARIGHAN, Grégorie. **Epistemicídio e o apagamento estrutural do conhecimento africano**. 2021. UFRG. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-do-conhecimento-africano/>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

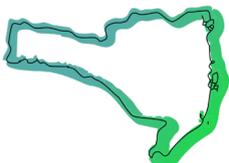
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”**. Niterói: Clasco, 2021. Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade1. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 80, p. 71-114, 1 mar. 2008. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.695>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

_____. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**, Gedisa, Barcelona, 2007.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



_____. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

_____. **Desafios decoloniais hoje**. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645/2646>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 192p.

ORTELIUS, Abraham. Mapa-múndi por Abraham Ortelius de 1575. 1575. Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/artista/Abraham-Ortelius.html>. Acesso em: 05 ago. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Cap. 2. p. 73-117.

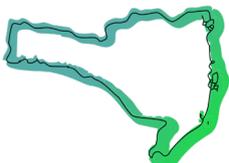
SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - Cebrap**, [S.L.], n. 79, p. 71-94, nov. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002007000300004>. Acesso em: 27 maio de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Cap. 1. p. 9-71.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

AGRADECIMENTOS

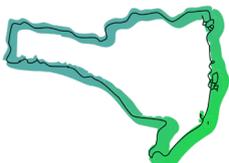
O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES. O referido apoio é substancial para a realização deste estudo.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GT 06 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONTEMPORANEIDADE



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Amparo legal para inserção educação socioambiental em escolas

Celina Amorim De Souza Rocha¹

celinarochaamorim@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Bruna Carolina De Lima Siqueira Dos Santos²

bruna.santos@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

RESUMO: O texto aborda a importância da Educação Ambiental (EA) nas escolas, com a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de compreender as interconexões entre os diversos aspectos do meio ambiente e da sociedade. A responsabilidade ecológica global envolve uma série de ações para proteger o meio ambiente e promover a sustentabilidade, e é necessário um compromisso coletivo de todos os setores da sociedade. Autores defendem que a EA deve ser parte de uma reforma sistêmica nas escolas, integrando-se aos diversos campos do conhecimento e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade socioambiental. É preciso repensar a forma como a EA é abordada nas escolas, abandonando a racionalidade instrumental que limita a formação dos alunos a questões técnicas e utilitaristas.

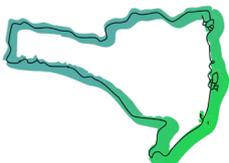
PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Currículo. Políticas Públicas

ABSTRACT: The text discusses the importance of Environmental Education (EE) in schools, with the formation of conscious and engaged citizens capable of understanding the interconnections between various aspects of the environment and society. Global ecological responsibility involves a series of actions to protect the environment and promote sustainability, and a collective commitment from all sectors of society is necessary. Authors argue that EE should be part of a systemic reform in schools, integrating with various fields of knowledge and contributing to the formation of critical and conscious citizens of their socio-environmental responsibility. It is necessary to rethink the way EE is approached in schools, abandoning the instrumental rationality that limits students' education to technical and utilitarian issues.

KEY WORDS: Environmental education. Curriculum. Public policy

INTRODUÇÃO

Os desafios socioambientais enfrentados pela humanidade são cada vez mais complexos e exigem soluções efetivas e urgentes. Nesse contexto, os espaços educacionais também se destacam pela potência que representam na formação. No que diz respeito aos desafios socioambientais sua contribuição se destaca pela capacidade de desempenhar um papel crucial, na formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de compreender as interconexões entre os diversos aspectos do meio ambiente e da sociedade, é importante que o currículo escolar contemple a dimensão ambiental de forma transversal,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



integrando os conteúdos específicos da Educação Ambiental – EA, em diferentes disciplinas e atividades, sua inserção nos currículos é amparada legalmente, conforme observa-se:

Em abril de 1999, com a lei nº 9795/99, é que veio o reconhecimento da importância da educação ambiental, reconhecida e oficializada como área essencial e permanente em todo processo educacional. Essa lei surgiu embasada no artigo 225, inciso VI da Constituição Federal de 1988. Segundo essa lei a EA tem que ser trabalhada dentro e fora da escola, mas não deve ser uma disciplina, porque perde o seu caráter interdisciplinar (MEDEIROS, 2011.p.5).

A crise ambiental mundial é uma preocupação crescente para a humanidade, pois os impactos das atividades humanas no meio ambiente se tornaram cada vez mais graves e preocupantes. Esses impactos incluem mudanças climáticas, perda de biodiversidade, poluição do ar e da água, entre outros, tem de interesse geral, mas que tem na escola possibilidade de desenvolvimento de um trabalho de conscientização que ultrapasse seus muros e chegue nas diferentes famílias.

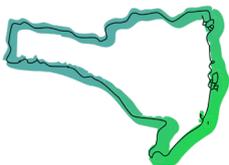
A crescente preocupação com as mudanças climáticas e a degradação ambiental tem impulsionado a discussão sobre a responsabilidade ecológica global. Essa responsabilidade envolve ações que visam proteger o meio ambiente e promover a sustentabilidade, a fim de garantir um futuro viável para as próximas gerações. Uma das ações mais importantes para proteger o meio ambiente é a redução da emissão de gases de efeito estufa. Esses gases são responsáveis pelo aumento da temperatura média do planeta, o que causa efeitos negativos como o derretimento de geleiras, aumento do nível do mar e eventos climáticos extremos.

Sabe-se que embora a relevância da Educação Ambiental e suas temáticas socioambientais sejam reconhecidas, ainda é possível identificar diversos desafios para sua inserção efetiva nas escolas. A presente pesquisa se refere a um recorte de pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo: Identificar quais percepções estão presentes no currículo da educação básica do Estado de Rondônia – RO, sobre abordagens socioambientais. No recorte que aqui trazemos, nossos olhares partem dos desafios presentes no Estado de Rondônia para inserção da EA nos currículos, indagamos: Quais políticas nacionais e estaduais podem fundamentar e direcionar a inserção de questões socioambientais no Estado de Rondônia? Nesse sentido, traçamos como objetivo principal do estudo: Sublinhar políticas nacionais e estaduais de Educação Ambiental que fundamentem e direcionem a inserção de questões socioambientais nas escolas do Estado de Rondônia. Para tanto, na presente pesquisa de natureza qualitativa, elegemos a pesquisa documental como método de busca.

O trabalho está organizado da seguinte forma, no primeiro momento apresentamos a contextualização, problema e objetivo do estudo, na sequência, apresentamos o método selecionado para realização da coleta dos dados, os resultados são apresentados na seção posterior, tendo como foco os documentos nacionais e Referencial Curricular do Estado de Rondônia, na sequência finalizamos com as considerações do estudo.

CAMINHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se por uma natureza qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2005), pesquisas dessa natureza se debruçam sobre os fenômenos na busca de compreensões sobre como ocorrem e por quê. Partindo dessa perspectiva, alinhado ao objetivo que nos propomos elegemos a metodologia da pesquisa documental, fazendo uso de fontes primárias como o Referencial Curricular do Estado de Rondônia. Ludke e André (1986) apontam a pesquisa ou análise documental, como um



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



método de coleta de dados que envolve a busca e análise de documentos, registros e outras fontes de informação relevantes para o tema ou fenômeno em estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação ambiental nas escolas brasileiras.

No Brasil, a Educação Ambiental (EA) é reconhecida como um direito dos cidadãos e um dever do Estado, sendo regulamentada por leis e políticas públicas específicas. A Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) de 1981 (Lei n. 6.938/81) estabeleceu a inclusão da EA em todos os níveis de ensino, reforçada posteriormente pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

A PNMA definiu a EA como um processo educativo contínuo e permanente que visa desenvolver a consciência crítica sobre a problemática ambiental e seus múltiplos aspectos, para promover a preservação, conservação, melhoria e recuperação do meio ambiente. Além disso, a legislação estabeleceu a necessidade de se integrar a EA em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas, com o objetivo de formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade socioambiental.

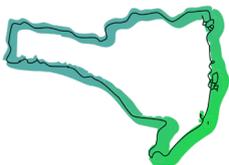
A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, também estabelece a necessidade de se promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, bem como a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por sua vez, define a EA como um dos objetivos fundamentais do ensino e estabelece a obrigatoriedade da inclusão desse tema nos currículos de todas as escolas do país.

Com base nesse arcabouço legal, o Brasil avançou na consolidação da EA como um tema transversal que deve estar presente em todas as etapas da formação escolar. No entanto, é necessário avançar na implementação das políticas públicas e garantir que a EA seja abordada de forma crítica e transformadora, com o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender as interconexões entre as questões ambientais e sociais e de atuar de forma responsável e consciente em relação ao meio ambiente.

No Brasil, a Educação Ambiental (EA) tem sido cada vez mais valorizada como política pública. Em 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi criada através da Lei 9.795, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da EA em todos os níveis de ensino, com especial atenção para o ensino fundamental.

A PNEA é considerada um marco importante para a promoção da EA no Brasil, uma vez que estabelece diretrizes e princípios para a educação ambiental, como a participação da sociedade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a adoção de metodologias participativas. Estes princípios buscam garantir que a EA seja abordada de forma integrada e significativa, envolvendo não somente aspectos teóricos, mas também práticos e reflexivos.

A PNEA também prevê a formação e capacitação de educadores para a implementação da EA nas escolas e a promoção de práticas sustentáveis no ambiente escolar. Além disso, a política reconhece a importância da EA para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade ambiental. A adoção da PNEA como política pública no Brasil representa um grande avanço na promoção da EA, no entanto, ainda são necessários esforços para garantir a sua efetivação em todas as escolas do país. É fundamental que a EA seja vista não somente como uma disciplina isolada, mas sim como um tema



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



transversal que deve ser integrado a todas as áreas do conhecimento, promovendo assim uma formação integral e consciente dos alunos em relação à preservação do meio ambiente e da sustentabilidade.

Além da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a inclusão da Educação Ambiental (EA) no currículo escolar brasileiro também foi impulsionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), publicadas em 2012 por meio da Resolução n. 2.

De acordo com Brasil (2013, p. 535) a EA “constitui-se em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental”.

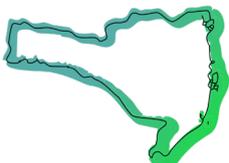
As DCNEA estabelecem princípios e orientações para a EA em todos os níveis da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, buscando promover a interdisciplinaridade, a contextualização e a participação social.

I. desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo; II. garantir a democratização e acesso às informações referentes à área socioambiental; III. estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental; IV. incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V. estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável; VI. fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental; VII. fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade; VIII. promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz; IX. promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade. (BRASIL, 2013, p. 550).

A Educação Ambiental (EA) é um processo contínuo e sistemático que visa sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre a importância de se preservar o meio ambiente e os recursos naturais para as gerações presentes e futuras. Diante disso, as diretrizes para a EA destacam que é fundamental que essa temática seja trabalhada de forma integrada ao currículo escolar, de maneira que os conteúdos sejam abordados de forma transversal, articulando-se com outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a EA deve ser uma temática presente em todas as disciplinas, e não apenas em uma disciplina específica. É importante que os educadores utilizem práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos estudantes na busca por soluções para problemas ambientais reais.

Além disso, a EA deve ser abordada de forma a contemplar a diversidade cultural e regional, levando em consideração a realidade local e as características do ambiente em que a escola está inserida. É preciso também incentivar a participação dos estudantes em projetos e ações práticas que promovam a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Dessa forma, a EA se torna um tema transversal que pode ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento, seja por meio de projetos interdisciplinares ou de atividades específicas de cada disciplina. É preciso que os educadores estejam comprometidos com a inclusão da EA em suas práticas pedagógicas, de forma a contribuir para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente.

É importante destacar que a EA não deve ser vista como uma disciplina isolada, mas sim como um tema presente em todas as áreas do conhecimento. É preciso que os educadores sejam capacitados e estejam comprometidos com a inclusão da EA em suas práticas pedagógicas, de forma a contribuir para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais sustentável e preservar o planeta para as gerações futuras.

Educação ambiental no estado de Rondônia

A Educação Ambiental tem sido uma temática cada vez mais presente no Estado de Rondônia. Com o objetivo de fortalecer essa política pública, foi aprovada a Lei Estadual nº 4.753, de 16 de janeiro de 2020, que estabelece a Política Estadual de Educação Ambiental.

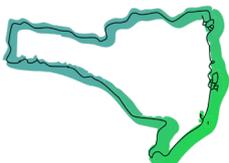
A referida lei tem como objetivo principal promover a conscientização e a sensibilização da sociedade sobre a importância da conservação e preservação do meio ambiente, bem como a promoção da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável em todas as áreas do Estado.

Dessa forma, a educação ambiental é considerada como um processo educativo integrado e transversal, presente em todas as etapas e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Isso significa que a educação ambiental deve ser trabalhada em todas as disciplinas e áreas do conhecimento, de forma articulada e interdisciplinar.

Além disso, a lei também prevê a implementação de programas e projetos de educação ambiental nas escolas e universidades, assim como em outros espaços educativos, como museus, parques e unidades de conservação. Essas ações devem ser realizadas em parceria com órgãos governamentais, organizações não governamentais, empresas e a sociedade em geral.

Outro ponto importante da Lei Estadual nº 4.753 é a criação do Conselho Estadual de Educação Ambiental (CEEAM), que tem como objetivo acompanhar, avaliar e propor políticas públicas para a educação ambiental no Estado de Rondônia. O Conselho é composto por representantes do poder público, da sociedade civil e de entidades do setor privado.

O Estado de Rondônia, localizado na região Norte do Brasil, é marcado por uma série de problemas ambientais que vão desde a ocupação desenfreada do solo, a violência no campo, invasão em terras



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



indígenas, desmatamento até o garimpo ilegal. Esses problemas têm impactos significativos no meio ambiente e na qualidade de vida das pessoas que habitam a região.

Um dos principais desafios ambientais em Rondônia é a ocupação desordenada do solo, que resulta em desmatamento e degradação ambiental. A expansão da fronteira agrícola e a criação de pastagens para a pecuária são as principais atividades que impulsionam esse processo. Além disso, a mineração e a exploração madeireira também contribuem para a degradação do meio ambiente.

Outro problema ambiental grave em Rondônia é a violência no campo, que muitas vezes está associada à disputa por terra. Conflitos agrários envolvendo posseiros, agricultores familiares e grandes proprietários rurais são recorrentes na região, o que resulta em mortes, ferimentos e deslocamentos forçados de famílias inteiras.

A invasão em terras indígenas também é uma questão ambiental relevante em Rondônia. A região abriga diversas comunidades indígenas que lutam pela preservação de seus territórios e pela proteção de suas culturas. No entanto, essas comunidades enfrentam frequentemente ações de invasores que buscam explorar os recursos naturais da região.

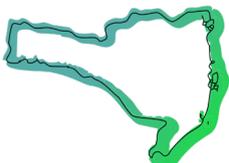
O garimpo ilegal é outro problema ambiental que afeta diretamente Rondônia. A extração de minérios como o ouro, por exemplo, é uma atividade que causa impactos ambientais significativos, como a destruição de florestas e a contaminação dos rios com mercúrio.

Diante desses desafios ambientais, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas efetivas que possam proteger o meio ambiente e garantir a qualidade de vida das pessoas que habitam a região. A Educação Ambiental é uma ferramenta importante nesse sentido, uma vez que pode contribuir para a formação de uma consciência ambiental crítica e para a promoção de práticas sustentáveis.

Além disso, é preciso que o poder público atue com rigor na fiscalização e na aplicação das leis ambientais, a fim de combater as atividades ilegais que causam degradação ambiental e violam os direitos humanos. A participação da sociedade civil também é fundamental nesse processo, uma vez que pode pressionar as autoridades e contribuir com a construção de soluções mais justas e sustentáveis.

Diante desse cenário, a Educação Ambiental no Estado de Rondônia é trabalhada de forma integrada ao currículo, articulando-se com outras áreas do conhecimento e não apenas como uma disciplina isolada. Isso significa que a educação ambiental é um processo educativo transversal, presente em todas as etapas e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Para garantir a efetividade dessa política, é importante que a educação ambiental seja desenvolvida de forma prática e participativa, envolvendo os estudantes na resolução de problemas ambientais reais.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nesse sentido, a Lei Estadual nº 4.753 prevê a implementação de programas e projetos de educação ambiental nas escolas e universidades, assim como em outros espaços educativos.

A política de educação ambiental em Rondônia também valoriza a participação da sociedade civil, por meio de organizações não governamentais e movimentos sociais, na construção de uma consciência ambiental coletiva. Além disso, a lei prevê a capacitação de professores e educadores para atuarem de forma integrada na promoção da educação ambiental.

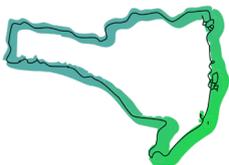
Um dos principais desafios para a implementação da política de educação ambiental em Rondônia é a necessidade de ampliação da infraestrutura educacional, especialmente em regiões remotas. Outro desafio é a sensibilização da sociedade sobre a importância da preservação ambiental, principalmente em áreas que enfrentam conflitos ambientais, como é o caso da Amazônia.

Nesse contexto, a criação do Conselho Estadual de Educação Ambiental (CEEAM) é um importante instrumento de gestão participativa e democrática, que tem como objetivo acompanhar, avaliar e propor políticas públicas para a educação ambiental em Rondônia. O Conselho é composto por representantes do poder público, da sociedade civil e de entidades do setor privado, o que permite a integração de diferentes perspectivas na construção de uma política de educação ambiental mais efetiva.

A crise ambiental mundial é uma ameaça que afeta a humanidade e o planeta em que vivemos. Os impactos das atividades humanas no meio ambiente são cada vez mais preocupantes, exigindo ações concretas e conscientização em larga escala. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na promoção da educação ambiental e conscientização da população sobre a importância da preservação do meio ambiente. A responsabilidade ecológica global é uma questão que deve ser tratada como prioridade, envolvendo medidas para proteger o meio ambiente e promover a sustentabilidade. A redução da emissão de gases de efeito estufa é uma das ações mais importantes para enfrentar a crise ambiental, mitigando os efeitos negativos das mudanças climáticas, tais como o derretimento de geleiras, aumento do nível do mar e eventos climáticos extremos. É preciso uma tomada de consciência global para que as futuras gerações tenham um futuro viável em um planeta saudável e equilibrado.

Apesar dos esforços na área da Educação Ambiental (EA) nas escolas, a degradação ambiental continua a ocorrer e a sociedade segue destruindo a natureza. Diante dessa realidade, é importante repensar a abordagem da EA, envolvendo não somente o ambiente escolar, mas também a comunidade e o poder público. Além disso, é necessária uma reorientação curricular que vá além de uma perspectiva utilitarista e instrumental, formando cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade socioambiental. A EA deve ser parte de uma reforma sistêmica nas escolas, integrando-se aos diversos campos do conhecimento e contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade do planeta para as futuras gerações. É fundamental intensificar e fortalecer as ações de EA para conscientizar a sociedade sobre a importância de preservar o meio ambiente e garantir a sustentabilidade do planeta.

A Educação Ambiental é reconhecida no Brasil como um direito dos cidadãos e um dever do Estado, regulamentada por leis e políticas públicas específicas. A Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) estabeleceu a inclusão da EA em todos os níveis de ensino, com o objetivo de desenvolver a consciência crítica sobre a problemática ambiental e seus múltiplos aspectos. Além disso, a legislação estabeleceu a necessidade de se integrar a EA em todas as disciplinas, com o objetivo de formar cidadãos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



comprometidos com a sustentabilidade socioambiental. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação também destacam a importância da EA em todos os níveis de ensino e como um dos objetivos fundamentais do ensino. No entanto, a implementação da EA ainda é um desafio, requerendo esforços conjuntos de todos os setores da sociedade para promover a conscientização pública e garantir a sustentabilidade do planeta.

A Política Estadual de Educação Ambiental de Rondônia, instituída pela Lei Estadual nº 4.753/2020, é uma importante iniciativa para a promoção da conscientização e sensibilização da sociedade sobre a importância da conservação e preservação do meio ambiente. A lei estabelece que a educação ambiental seja trabalhada em todas as etapas e modalidades de ensino, de forma integrada e transversal, e prevê a implementação de programas e projetos em parceria com diversos setores da sociedade. Destaca-se também a criação do Conselho Estadual de Educação Ambiental, que será responsável por acompanhar e avaliar a efetividade das políticas públicas na área ambiental em Rondônia. Essa política pública é uma importante ferramenta para a promoção da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável no estado.

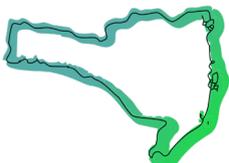
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentado, podemos concluir que a crise ambiental é uma ameaça real e crescente para a humanidade e o planeta em que vivemos. A atividade humana tem impactos significativos no meio ambiente, e é necessário que sejam tomadas medidas concretas e em larga escala para promover a conscientização e a preservação do meio ambiente.

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na promoção da educação ambiental e conscientização da população sobre a importância da preservação do meio ambiente. No entanto, é preciso ir além de uma abordagem meramente escolar e envolver também a comunidade e o poder público, com uma reorientação curricular que forme cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade socioambiental.

A Educação Ambiental é reconhecida no Brasil como um direito dos cidadãos e um dever do Estado, regulamentada por leis e políticas públicas específicas. No entanto, ainda há muito a ser feito para a sua efetiva implementação e integração em todas as disciplinas e níveis de ensino. É necessário que todos os setores da sociedade se unam em esforços conjuntos para promover a conscientização pública e garantir a sustentabilidade do planeta.

Como já afirmamos a Política Estadual de Educação Ambiental de Rondônia é uma importante iniciativa para a promoção da conscientização e sensibilização da sociedade sobre a importância da conservação e preservação do meio ambiente. A lei estabelece a educação ambiental como transversal em todas as etapas e modalidades de ensino, e prevê a implementação de programas e projetos em parceria com diversos setores da sociedade. Destaca-se ainda a criação do Conselho Estadual de Educação Ambiental, que será responsável por acompanhar e avaliar a efetividade das políticas públicas na área ambiental em Rondônia.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Em suma, é necessário um esforço conjunto e integrado da sociedade, escolas e poder público para enfrentar a crise ambiental e garantir a sustentabilidade do planeta para as futuras gerações. A Educação Ambiental desempenha um papel fundamental nesse processo, e deve ser integrada em todos os campos do conhecimento e níveis de ensino para formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade socioambiental. A política pública de Rondônia é um exemplo positivo nessa direção, mas é preciso que outras iniciativas semelhantes sejam implementadas em todo o país.

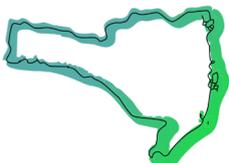
Apesar de já existir um longo histórico de atividades de Educação Ambiental (EA) realizadas nas escolas brasileiras, a realidade mostra que a degradação ambiental continua a ocorrer e a sociedade segue destruindo a natureza. Mesmo com os esforços na área da EA, os problemas ambientais persistem e exigem uma abordagem mais ampla e comprometida de todos os setores da sociedade. Como aponta Guimarães (2011), é necessário repensar a abordagem da EA e ir além do ambiente escolar, envolvendo também a comunidade e o poder público. Além disso, é importante que a EA seja vista como um processo contínuo e não apenas como uma atividade pontual. Assim, é preciso intensificar e fortalecer as ações de EA, com o objetivo de conscientizar a sociedade sobre a importância de preservar o meio ambiente e garantir a sustentabilidade do planeta para as futuras gerações.

A Educação Ambiental (EA) tem sido uma pauta importante nas escolas, porém, muitos autores alertam que apenas incluir uma disciplina sobre o tema no currículo não é suficiente. Esse argumento é abordado em diversas obras de autores que discutem a importância da Educação Ambiental crítica e transformadora, como é o caso de Silva e Gomes (2019) em seu livro "Educação Ambiental crítica e transformadora: conceitos, fundamentos e práticas". Nessa obra, os autores destacam a necessidade de uma educação ambiental que vá além de uma perspectiva utilitarista e instrumental, buscando formar cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade socioambiental. De acordo com Silva e Gomes (2019), é necessário uma reorientação curricular, abandonando a racionalidade instrumental que limita a formação dos alunos a questões técnicas e utilitaristas. Nesse sentido, alguns autores, como Boff (2016), Holanda e Viana (2011) e Orr (2006), defendem que a EA deve ser parte de uma reforma sistêmica nas escolas, integrando-se aos diversos campos do conhecimento e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade socioambiental.

De acordo com Silva e Gomes (2019), a reforma sistêmica na educação ambiental não se limita à sala de aula, mas deve abranger toda a estrutura educacional, desde a gestão escolar até a formação dos professores. Para esses autores, a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade socioambiental deve ser uma prioridade na educação e, para isso, é necessário repensar a forma como a EA é abordada nas escolas.

A EA deve estar presente em todas as áreas do conhecimento, e não se limitar a uma disciplina específica. Além disso, é preciso criar espaços de diálogo e participação para a comunidade escolar, envolvendo alunos, professores, pais e funcionários na construção de práticas sustentáveis na escola e na comunidade.

Ainda segundo Silva e Gomes (2019), é fundamental que os professores sejam capacitados e estejam engajados na transformação da educação ambiental, para que possam proporcionar uma formação crítica



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



e reflexiva aos seus alunos. Isso inclui a vivência de práticas sustentáveis, o contato com a natureza e a realização de projetos de pesquisa e extensão que envolvam a temática socioambiental.

Referências

BOFF, LEONARDO. **Sustentabilidade: o que é- o que não é**. 5 ed. Revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 2012. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_23451844_resolucao_n_2_de_15_de_junho_de_2012.aspx. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 16 abr.2023

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOLANDA, Maria José de Souza; VIANA, Maria Hosana Magalhães. Política Nacional de Educação Ambiental. In: BEZERRA, Rita de Cássia Lima, GONÇALVES, Maria Isa Pinheiro Cardoso, MELO, José Patrício Pereira, GALVÃO, Maria Neuma Clemente, SILVA, Cristóvão Teixeira Rodrigues, FEITOSA, José Reginaldo Medeiros (Organizadores). **Educação ambiental**: edição para professores e gestores. Governo do Estado do Ceará: Fortaleza, 2011. p. 78-105.

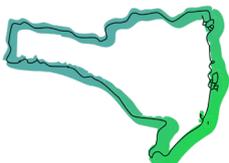
LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Aurélio Barbosa de, et all. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011. Acesso em 14/04/2023.

ORR, David W. Prólogo. STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (Orgs.). In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (Orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p.9-11.

SILVA, R. N.; GOMES, R. C. **Educação ambiental crítica e transformadora: conceitos, fundamentos e práticas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SORNBERGER, Neimar Afonso; ROESLER, Marli Renate von Borstel. Crise ambiental e modernidade: reflexões para a ciência, a educação e a sociedade. **Centro de educação, Letras e saúde da UNIOESTE**. v. 17. 2015. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/12095/10730>. Acesso em 18/04/2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Do sujeito ecológico para o sujeito sustentabilista

Paulo Roberto Serpa¹

pauloserparoberto@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Verônica Gesser²

gesserv@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos³

bruna_siqueiras@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO. Nesta produção se efetiva uma discussão e análise sobre as mudanças de discurso frente a formação dos sujeitos para o desenvolvimento sustentável produzidos, a partir de mecanismos de governança global. Tem-se como objetivo principal apresentar uma discussão teórica que viabilize o entendimento da produção do sujeito sustentabilista observando os mecanismos de governança global como estratégias de ecopolítica, que focam no atendimento as demandas das questões ambientais da contemporaneidade. Para tanto são apresentados uma série de conceitos que são necessários para compreensão dos autores para apontar essa transição de sujeito ecológico para o sujeito sustentabilista.

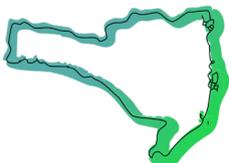
PALAVRAS-CHAVE: Sujeito ecológico. Sujeito sustentabilista. Desenvolvimento sustentável. Ecopolítica.

ABSTRACT. In this production, a discussion and analysis on the changes of speech in front of the formation of the subjects for the sustainable development produced, from mechanisms of global governance. The main objective is to present a theoretical discussion that facilitates the understanding of the production of the sustainability subject, observing the mechanisms of global governance as ecopolitics strategies, which focus on meeting the demands of contemporary environmental issues. Therefore, a series of concepts are presented that are necessary for the authors to understand, in order to point out this transition from an ecological subject to a sustainability subject.

KEY WORDS: Ecological subject. Sustainability subject. Sustainable development. Ecopolitics.

INTRODUÇÃO.

Para esta produção tem-se como objetivo principal apresentar uma discussão teórica que viabilize o entendimento da produção do sujeito sustentabilista observando os mecanismos de governança global



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



como estratégias de ecopolítica, que focam no atendimento as demandas das questões ambientais da contemporaneidade.

Iniciamos apontando o quanto somos cotidianamente bombardeados por informações, seja por meio de reportagens, *lives*, entrevistas e outras comunicações de mídia que se direcionam para as mazelas das mudanças climáticas no planeta em que habitamos. Seja o aumento da emissão de gases poluentes na atmosfera, aumento das temperaturas, derretimento das geleiras, mortandade de centenas de milhares de seres humanos e não humanos pela seca, carência de comida e queimadas. Estes, são alguns dos exemplos de podemos retomar de imediato em nossa memória.

Todo este cenário apresentado, representa a crise ambiental ou crise da racionalidade como indicam alguns autores⁶⁹. Tal crise vem evoluindo a partir das ações das relações humanas perante a natureza, a aquisição desenfreada de bens e recursos desconsiderando limites por longos anos, vieram forjando o presente momento. Conforme indicado por Santos e Horn (2017, p. 223):

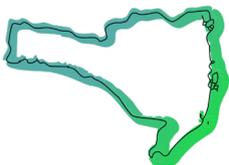
É notório que o consumismo, potencializado pela mídia, as desigualdades sociais e econômicas, a urbanização desregulada, a contaminação do meio ambiente por resíduos domésticos, industriais; as queimadas; o desperdício dos recursos naturais não renováveis; o desmatamento indiscriminado; a perversão dos rios; a mutilação do solo, tanto pela mineração quanto pelo uso de agrotóxicos, a caça e pesca predatórias são condutas ou resultados interligados ao insucesso do desenvolvimento sustentável.

Esta racionalidade direcionada para o consumismo, segue deseducando o sensível na relação com a natureza e, até mesmo, com seus pares. Este tipo de racionalidade que segue a lógica neoliberal e orienta padrões de consumo, extravasa o número de técnicas e tecnologias possíveis na busca do controle/direcionamento de nossas ações e não ações. Isto forja um padrão de consumo que tem excedido a capacidade da natureza reestabelecer-se, assim como, também usufruímos de uma forma socialmente desigual (Tavares; Burgel, 2018). O que comemos, o que vestimos, como nos comportamos, o rosto que temos, nosso vocabulário e demais aspectos de nossa vida humana, seguem orientados cotidianamente por grades de padrões pré-moldados.

MÉTODOS.

Este trabalho constitui-se como uma discussão teórica realizada a luz de uma pesquisa bibliográfica (Marconi; Lakatos, 2003) onde buscamos obras científicas sobre a temática apresentada, tentando compreender como os sujeitos ecológico e sustentabilista são formados e requeridos para sustentabilidade do planeta e o desenvolvimento sustentável, e produzidos a partir de mecanismos de governança global.

⁶⁹ Por crise ambiental adotamos o entendimento de Leff (2010, p. 174) como sendo “a crise das formas como temos compreendido o mundo e do conhecimento com o qual o temos transformado, do processo de racionalização que desvinculou a razão do sentimento, o conhecimento da ética, a sociedade da natureza [...] que se reflete na degradação ambiental e na perda de sentidos existenciais dos seres humanos que habitam o planeta Terra”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS.

Como resultado desta pesquisa, tem-se uma discussão teórica dos autores que contribuem para analisar as mudanças de discurso frente a formação dos sujeitos para o desenvolvimento sustentável, evidenciados aqui, a partir dos discursos apresentados por mecanismos de governança global das questões ambientais da contemporaneidade.

Enunciados de desenvolvimento sustentável que se fortalecem

Nesta direção, ao falar do desenvolvimento sustentável Santos e Horn (2017, p. 201) relatam que:

Conceito este gradualmente absorvido no imaginário comum, a funcionar por vezes como meta real, por outras, como mero modismo transmutado em marca, a da sustentabilidade. Não poucas vezes confundido com responsabilidade social corporativa ou ecoeficiência. Ambas as situações, porém, não compartilham o impacto zero ao meio ambiente, tampouco estarão enquadradas, necessariamente, como atividades negociais sustentáveis. A confusão conceitual é potencializada na mídia, com a sustentabilidade comumente atrelada a mensagens desvinculadas de adjetivação socioambiental, mas simples instrumento de marketing.

Neste caminho, o cuidado de si se revela uma necessidade primeira para se compreender o contemporâneo neste momento histórico, contribuindo no desvelamento desse lenço que nos cega para o mundo real de pessoas reais, situações e conflitos reais, que fazem sim parte de nossas vidas, parte de nossa consciência.

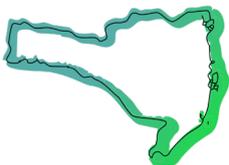
[...] denota-se que a sustentabilidade, enquanto paradigma, tem o condão de modificar o modo de pensar e agir de uma sociedade frente às novas realidades que se impõem, por necessidade de preservar a vida na terra, para as atuais e futuras gerações, para garantir um desenvolvimento econômico que harmonize com esta demanda e, até mesmo, para erradicar injustiças e desigualdades. (Teixeira; Moura; Aznar-Crespo, 2022, pp. 35-36)

Teixeira, Moura e Aznar-Crespo (2022, p. 36) seguem indicando que a sustentabilidade é “Um tema muito caro na atual conjuntura mundial. Da necessidade de um meio ambiente ecologicamente equilibrado até políticas econômicas voltadas ao consumo de produtos locais, a sustentabilidade é quase um imperativo contemporâneo”.

Com isso, relembramos de algumas agendas globais que são organizadas e direcionadas por grandes organismos multilaterais que contribuem de maneira expressiva na disseminação de discursos, formando mentes e sujeitos na sociedade geral. Dentre estes podemos destacar alguns dos mais expressivos, que são os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODMs de 2000 a 2015, e em vigência os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS de 2015 a 2030 e, a Década da Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável de 2021 a 2030.

Estes entre si, ratificam um padrão de discurso para um tipo de desenvolvimento sustentável muito mais focado no desenvolvimento (econômico) do que no sustentável. Para Santos e Horn (2017, p. 212):

O desenvolvimento sustentável, na forma em que foi concebido no Relatório Brundtland e em suas medidas, não trabalha a questão emblemática, ou seja, essa



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



insatisfação humana alimentada pelo subsistema econômico. Nem no sentido de remodelar o capitalismo e seu processo produtivo de consumo, com suas nuances antes traçadas, nem visualiza outro modo associativo de produção e aproveitamento da genialidade humana.

Ainda, nessa perspectiva, Rezende e Tristão (2017, p. 135) observam que:

Pelo fato de estarmos inundados pelas propagandas, por apelos televisivos e eleitoreiros, parece que estamos submersos num modismo de um desenvolvimento sustentável a serviço de interesses políticos e comerciais, promovendo um estilo divergente de nossa aposta, de uma Educação Ambiental transformadora e comprometida com saberes e fazeres de práticas sustentáveis e que se opõe enfaticamente à lógica binária cultura e natureza e a outros binarismos excludentes.

E são esses discursos fortalecidos entre si e pelo poder destas organizações, dos (des)governos e da mídia, que chegam ao mercado, ganhando novas roupagens e até mesmo a parte da formação literal no ambiente escolar. Conforme Santos (2021, p. 15):

Os discursos de verdade, geralmente partem de grupos centrais, e são pulverizados por meio de movimentos periféricos, que podem ser apresentados por variados esquemas de linguagem, entretanto, preservam-se intactos o que enunciados os permitem existir, fazendo com que discursos de verdade, como o 'Desenvolvimento Sustentável' ganhem força, causando o regulamento das práticas individuais disciplinares, e práticas coletivas da população, por meio de políticas direcionadas à vida [...].

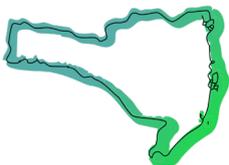
Conforme discorremos até esse momento, esses mecanismos internacionais têm uma narrativa fortemente enraizada na tessitura das políticas globais. Com isto, nesta produção, buscamos também entender como o sujeito ecológico tão requerido anteriormente para contribuir nesta mudança de cenário, de racionalidade instrumental, não dá mais conta pelo atual agravante que vivemos.

Uma transição de conceitos

Neste ensejo, apresentamos uma fala muito representativa de uma possibilidade da produção de um novo sujeito, o sujeito sustentabilista. Trazemos à tona, a fala discursada no ato da posse em 04 de janeiro de 2023 da atual Ministra do Meio Ambiente e Mudança Climática, Marina Silva. Neste momento, numa perspectiva marcada do cenário atual para o futuro, ela proferiu que “nossos filhos e netos já nascerão sustentabilistas. Uns serão conservadores, outros serão progressistas, uns capitalistas, outros socialistas, mas todos serão sustentabilistas”.

Tal pronunciamento oficial, nos faz refletir sobre a transmissão da intencionalidade de um plano de governo, que não é para poucos seletos e sim para toda a massa de cidadãos brasileiros. Cabe dizer, que este sujeito⁷⁰ não “nasce” aqui, ele é produzido a partir de inúmeros desdobramentos dos discursos que

⁷⁰ Foucault investigou as formas de como os indivíduos são transformados em sujeitos, capazes de se compreender como sujeito a algo. Nesse sentido, quando o indivíduo toma consciência e passa a agir sob si próprio passa a ser sujeito, assim se aprisionando a sua própria identidade. “Pode-se então dizer que o termo ‘sujeito’ serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação” (Fonseca, 2008, p. 26).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



direcionaram a constituição dos indivíduos, e estes, através da sua própria objetivação irão se reconhecer como tal.

Conforme Santos e Horn (2017, p. 213):

É no aspecto de incentivo às mudanças da mente e sociedade conformada, então entorpecidas com os confortos ou ganhos da modernidade e contemporaneidade, que a utopia e a destopia constituem ferramentas fundamentais. Podem não servir de indicador dos meios, de como agir, até mesmo estar sujeitas a relativizações constantes, mas o assalto permanente à inércia social é o seu escopo e somente por isto já merecem atenção.

Mas será que a partir deste momento, tal possibilidade nos garante o ato de sonhar por uma utopia possível? E continuamos refletindo, por que o sujeito ecológico é insuficiente? Quem é este sustentabilista ou novo sujeito sustentabilista?

Frente a estas questões, partimos para busca conceitual dos termos para nos ajudar a compreender essa necessidade de mudança do sujeito. Trazemos também autores como Veiga-Neto, Hening, que partem de uma perspectiva foucaultiana de biopolítica para apresentar uma ecopolítica, para nos ajudar a compreender com maior clareza o cenário que vivemos.

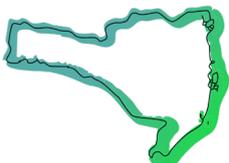
Isto posto, iniciamos apresentando o conceito de sujeito ecológico. Conforme Carvalho (2001) é um sujeito ecologicamente orientado. “O sujeito ecológico, [...] é o sujeito ideal que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade, bem como a difusão desse projeto [...]” (Silva; Ferreira, 2014, p. 19). Ou seja, são aquelas pessoas que internalizaram diferentes preceitos da ecologia e as exercem como pertencentes a sua identidade através das suas atitudes e relação com o meio (Inocêncio; Carvalho, 2021).

Seguimos para desvendar o que é ser sustentabilista, começamos com o entendimento de sustentabilidade, segundo Boff (2012, p. 14), a sustentabilidade pode ser entendida como o conjunto de ações e processos que visam “o atendimento das necessidades do presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões”.

Conforme apresentado por Lopes, Santos e Nogueira (2021, p. 340):

Advindo a partir de mudanças internas, principalmente na década de 1980, o sustentabilismo constitui um desdobramento do ambientalismo moderado, que obtém características mais moderadas quando se apresenta na forma conciliatória do ambientalismo que enfoca basicamente a conciliação do crescimento econômico, do desenvolvimento social e da conservação ambiental, por meio do desenvolvimento sustentável.

Portando, este novo sujeito sustentabilista é alguém que busca viver de forma sustentável e que se preocupa com o impacto ambiental e social de suas ações. Seria aquele que internalizou os princípios de sustentabilidade, ou por aqui destacado, do desenvolvimento sustentável. Compreendendo desta maneira, a relação complexa que envolve a preservação do meio ambiente e a promoção do bem-estar humano e dos outros seres vivos (Menezes; Siena, 2010; Bezerra, 2014). Acreditamos que este sujeito



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



não está pronto, ele ainda ganha contornos e acentua suas possibilidades de atuação conforme a formação e experiência dos indivíduos.

Notamos nos referenciais apresentados que os conceitos se aproximam quando são produtos de uma formação discursiva socialmente construída e se diferem quanto a própria exatidão de sua existência e conduta prática. Enquanto o sujeito ecológico ainda é um ideal utópico, que segue voltado para a conservação e preservação do meio ambiente (Inocêncio; Carvalho, 2021), o sujeito sustentabilista é aquele forjado nos discursos do desenvolvimento sustentável que vem ganhando cada vez mais enredo a cada “plano de resguardo da vida” no planeta apresentado pelos organizados multilaterais supranacionais, que produzem diferentes preceitos que são traduzidos e incorporados nas identidades dos sujeitos.

Este segundo, segue atrelado a ecopolítica, em que, para além do governo dos corpos, parte-se para o governo da natureza e do meio ambiente, assim como, para além de estar atendo as questões da conservação e preservação do meio ambiente, também observa esta relação atrelada os mecanismos sociais e a parte econômica que estão intrinsecamente vinculados a suportabilidade da vida no planeta.

Contudo, será que ambos não seriam necessários, ou não coexistirão concomitantemente? Saímos da modernidade num cenário de governo dos corpos entendido como biopolítica⁷¹ e chegamos a pós-modernidade onde este governo avança e o conceito transmuta-se para ecopolítica, um governo do meio ambiente, uma conduta ambientalmente direcionada para uma ética verde.

Para melhor compreender o conceito de ecopolítica, recorremos a concepção de Marques e Henning (2020, p. 235) “Entendemos a ecopolítica como um alargamento da biopolítica, onde além das estratégias operadas nas relações humanas, nas práticas da vida, há uma política que concerne às maneiras de lidarmos com o planeta”. Nesse caminho, Dagnoni (2006, p. 26) ressalta que:

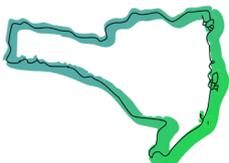
A educação, através da instituição escolar, tem exercido função de grande relevância relacionada à vida das pessoas e na sua atuação na sociedade. Por isso, destacamos os aspectos humanos, organizacionais e físicos que estruturam o ambiente escolar, haja vista que estes se desencadeiam em atividades pedagógicas adotadas diariamente pelos(as) educadores(as) e que influenciam na formação dos(as) educandos(as).

Isto posto, apresentamos os Espaços Educadores Sustentáveis como um ambiente disciplinar que forma e produz sujeitos para o tempo presente e que, por vezes, perpassam por características do sujeito ecológico e do sujeito sustentabilista. Aqui percebemos a relação apresentada por Foucault sobre o saber e o poder, onde por meio deste espaço se criam condições para produção do sujeito.

Em contrapartida, também entendemos que, por vezes, este ambiente possa já estar regulado pelas técnicas de ajustamento (do meio/da natureza), impondo uma relação de utilidade a natureza (a cargo de exemplo: a horta educativa, tanque de areia, árvore para sombra e flores para enfeitar), conduzindo a uma ideia de controle, em que podemos docilizá-la. Esta seria ainda uma visão fragmentada, que separa o ser humano da natureza, visão esta que não é o propósito dos espaços educadores sustentáveis.

Conforme Rezende e Tristão (2017, p. 133):

⁷¹ Foucault refere-se à biopolítica como a política que trata da vida das populações, ou seja, a política que tem como interesse e preocupação principal a própria vida das populações, em termos de governá-las em função do binômio saúde-morbididade, bem como no que concerne à sua higiene, alimentação, natalidade, mortalidade, sexualidade, longevidade, fecundidade, casamentos etc. (Veiga-Neto, 2014, p. 213).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



o principal instrumento de formulação de políticas públicas no Brasil acontece no âmbito do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (2013), que dispõe sobre as ações de apoio às escolas da Educação Básica em sua transição para a sustentabilidade socioambiental, considerando as dimensões do currículo, da gestão, do espaço físico e das relações com a comunidade. O objetivo maior é apoiar a transição das escolas para espaços educadores sustentáveis, contribuindo para a melhora da qualidade da educação básica.

Os Espaços Educadores Sustentáveis requerem uma mudança de pensamento frente a questão ambiental na escola. Não se trata mais de professores e alunos, mas sim de educadores⁷² e educandos que compartilham e constroem saberes, não limitados apenas a construção de pequenas áreas verdes que caracterizam o que Carvalho (2001), concebe como *ethos romântico-ecológico*,

[...] fenômeno das sensibilidades para com a natureza sem uma das expressões mais importantes que estas adquirem no contexto do que poderíamos chamar de uma *sensibilidade romântica*. Dito de outro modo, é possível encontrar romantismo, como visão de mundo, uma fonte importante de sentidos que alimenta certos valores e atitudes, como a afirmação do indivíduo, o desejo de uma unidade perdida, o sentimento anticapitalista e a celebração da natureza. Valores e sentimentos em estreita sintonia com o *ethos* romântico [...] de modo particular no universo contracultural e no imaginário ambiental contemporâneo (Carvalho, 2001, p. 47).

Ações como as apresentadas nos ambientes escolares, apresentam contribuições, porém são ações pontuais que por limitam a compreensão das questões socioambientais à preservação do meio ambiente, o restringindo apenas a um viés ecologista.

Pensando nisso e nas dimensões das escolas sustentáveis, gestão, currículo e espaço físico, percebemos que todos os atores são essenciais para esta transição. Mas fica a interrogativa, os espaços educadores sustentáveis são dispositivos para sujeitar os indivíduos a identidade sustentabilista?

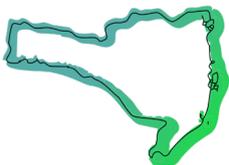
Neste caminho, as crianças são os principais sujeitos desta aprendizagem. Entendemos como sujeito, aquele indivíduo que está sujeito a um pensamento, a intencionalidade que manifesta dentro deste espaço educador sustentável.

Assim como Santos (2021, p. 23):

[...] defendemos que, a Educação Ambiental surge como potência para resistência, uma vez que busca, não a legitimação da bem aceita dualidade entre falso e verdadeiro, mas a ocupação com o estranhamento, acompanhada da busca do espaço da diferença, ao suscitar provocações e pensar novas possibilidades.

Cabe salientar, que existe uma diferença entre o sujeito que desejamos (aquele sujeito ambientalmente orientado pelos princípios da Educação Ambiental na educação) e aquele sujeito formado a partir do

⁷² Aqui entendemos educadores, como todos aqueles que podem contribuir com a mediação de algum saber, neste caso, dentro do ambiente educativo. Portanto, além dos professores, podemos considerar outros sujeitos importantes neste ambiente, como os profissionais responsáveis pela gestão, manutenção e alimentação na escola. Cada um destes, com seus diferentes saberes e práticas, pode contribuir com essa transformação necessária a prática educativa.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



discurso presente das organizações que permeiam os princípios do neoliberalismo. Por exemplo, com *marketing* verde o sujeito que adere a ideia de desenvolvimento sustentável sem a presença de crítica reflexão sobre a realidade que está inserido e o futuro das gerações. Portanto, cabe sempre se perguntar, qual sujeito, qual sustentabilidade, qual ideologia permeia o discurso, qual a finalidade, dentre outras que permanecem em reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Salientamos que o que esteve em pauta nesta produção até aqui, é muito mais do que a produção/elaboração de um novo conceito, mas sim a discussão para o entendimento da formação de sujeitos que pensem mais sobre a sobrevivência e a capacidade de existência no planeta terra, nossa casa comum, do que na sua própria necessidade de satisfação instantânea.

Observamos ainda os estudos para aporte das discussões sobre a produção do sujeito sustentabilista partindo dos mecanismos de governança global como estratégias de ecopolítica, que focam no atendimento as demandas das questões ambientais da contemporaneidade, ainda são incipientes, mas já sugerem e encaminham diferentes possibilidades e discussões futuras acadêmico-científico, quando dos conceitos apresentados, sabendo-se da necessidade de aprofundamento sobre diferentes aspectos da produção do sujeito em Foucault e seus expoentes.

Referências.

BEZERRA, Eronildo Braga. **A busca de alternativas sustentáveis:** a experiência da fábrica de "bacalhau" da Amazônia. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4332>. Acesso em 22 de ago. de 2023.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade:** o que é – o que não é. Petrópolis: Vozes, 2012.

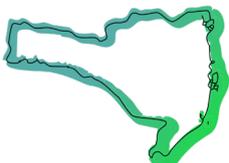
CARVALHO, Isabel. **A invenção do sujeito ecológico:** sentidos e trajetórias em Educação ambiental. 2000. F.349. Tese de doutorado (Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

DAGNONI, Cláudia Roberta Coelho. **Projeto terra limpa:** a educação ambiental e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do município de Balneário Camboriú. 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí, 2006. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/687/Claudia%20Roberta%20Coelho%20Dagnoni.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** São Paulo: EDUC, 2003.

INOCÊNCIO, Adalberto Ferdinando; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. O Sujeito Ecológico: objetivação e captura das subjetividades nos dispositivos e acontecimentos ambientais. **Revbea**, São Paulo, V. 16, N° 5: 94-114, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11644>. Acesso em: 26 de fev. de 2023.

LEFF, E. **Discursos sustentáveis.** São Paulo: Cortez, 2010.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



LOPES, Maryângela Ribeiro de Aquino Lira; SANTOS, Carlos Alberto Batista; NOGUEIRA, Eliane Maria de Souza. ATIVISMOS AMBIENTAIS NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS SOB O OLHAR DAS CORRENTES DO ECOLOGISMO. **Revista Científica do UniRios**, 2021.1. Disponível em:

https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2021/31/ativismos_ambientais_no_brasil_e_nos_estados_unidos_sob_o_olhar_das_correntes_do_ecologismo.pdf. Acesso em 21 de fev. de 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Isabel Ribeiro; HENNING, Paula Correa. Discursos Esverdeantes e atravessamentos com a Ecológica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande. V. 37, n.1. Seção especial: XI EDEA - Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental. p. 228-246. jan/abr. 2020.

MENEZES, Daniel Santos; SIENA, Osmar. AMBIENTALISMO NO INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBIO) NA AMAZÔNIA LEGAL. **o&s** - Salvador, v.17 - n.54, p. 479-498 - Julho/Setembro, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/DS9ppb44Hp5GNkmYRyFGnFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de ago. de 2023.

REZENDE, Fernanda Freitas; TRISTÃO, Martha. Abordagens da ideia de escola sustentável: práticas de sustentabilidades em comunidades/escolas. *In*: OLIVEIRA, Marcia Maria Dosciatti de; MENDES, Michel; HANSEL, Claudia Maria; DAMIANI, Suzana. **Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade [recurso eletrônico]**. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2017.

SANTOS, Bruna Carolina de Lima Siqueira dos. **Inserção da educação ambiental nos currículos: possibilidades para tensionamentos e questionamentos frente a lógica neoliberal**. 2021. 137 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí, 2021.

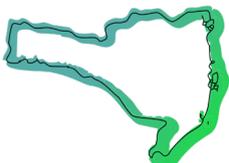
SANTOS, Juliano Viali dos; HORN, Luiz Fernando del Rio. A educação e a conscientização ambiental no desenvolvimento sustentável. *In*: OLIVEIRA, Marcia Maria Dosciatti de; MENDES, Michel; HANSEL, Claudia Maria; DAMIANI, Suzana. **Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade [recurso eletrônico]**. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2017.

SILVA, D. V.; FERREIRA, L. A construção do sujeito ecológico: uma agenda contemporânea permeada pelo passado. **R. Laborativa**. v. 3, n. 2, p. 03-20, out./2014. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>. Acesso em 21 de fev. de 2023.

TAVARES, Elisa Goulart; BURGEL, Caroline Ferri. Novas formas de cidadania: o desafio educacional do consumo consciente na busca da sustentabilidade. *In*:

DITTRICH, Maria Glória; RAMOS, Flávio; NETO, Mário Uriarte; OLIVEIRA, Micheline Ramos de; OLIVEIRA, Ana Cláudia Delfini Capistrano de; BRANCO, Joaquim Olinto; LOPES, Stella Maris Brum; ULRICH, Maria Varolina de Goes. [orgs.] **Mãos de vida nas políticas [recurso eletrônico]: educação, gênero, meio ambiente e saúde**. - Itajaí: UNIVALI, 2018.

TEIXEIRA, Ivana Reis; MOURA, Graziela Breitenbauch de; AZNAR-CRESPO, Pablo. O Conceito de Desenvolvimento Sustentável e a Sustentabilidade na Elaboração das Políticas Públicas. *In*: BRANCO,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

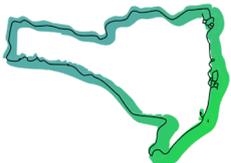


Joaquim Olinto; MOURA, Graziela Breitenbauch de; DITTRICH, Maria Glória; SANTOS, Carlos Roberto Praxedes dos. (Org.). **Olhares sobre políticas públicas [recurso eletrônico]:** biodiversidade e sustentabilidade. Dados eletrônicos. Itajaí: Ed. Da Univali, 2022.

VEIGA-NETO, A. Ecopolítica: um novo horizonte para a Biopolítica. **Ver. Eletrônica Mest. Educ. Ambient.** Rio Grande – RS, v. especial, p. 208-224,dez, 2014.

AGRADECIMENTOS:

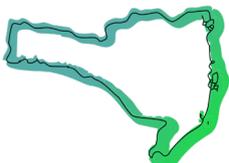
Agradeço muitíssimo a Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES pelo apoio no meu acesso e permanência no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, auxiliando-me nos gastos de mensalidade e de participações em eventos científicos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GT 07 - EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Ensino de Biologia mediado por tecnologia em Rondônia: abordagem didática

Daniele Braga Brasil¹

danielebrasil@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Adriana Gomes Alves²

adriana.alves@univali.br

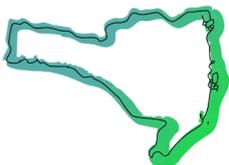
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Sabrina Pereira dos Santos³

sabrinasantos@seduc.org.gov.br

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO. Esta pesquisa está relacionada ao Ensino de Biologia mediado por tecnologia no estado de Rondônia intrinsecamente relacionado ao Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMT), ofertado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO), que desde 2016 possibilita o acesso e a conclusão do Ensino Médio a estudantes residentes em comunidades tradicionais, como: ribeirinhas, indígenas, remanescente quilombolas, extrativistas e sítios de produção agrícola e pecuária. Visto a diversidade de comunidades atendidas e os aspectos regionais relacionados as peculiaridades a cada região, surgiu o interesse em investigar as estratégias didático-pedagógicas das aulas do componente curricular de Biologia no EMMT pelo fato de este abordar os seres vivos e sua interação com o meio ambiente. As aulas e todos os materiais didático-pedagógicos são planejados e produzidos por professores habilitados neste componente, sendo estes denominados de professores ministrantes. Estes também são os responsáveis por gravar as vídeo aulas em cumprimento a matriz curricular. Todo o processo didático-pedagógico é acompanhado por uma equipe pedagógica que acompanha o planejamento das aulas, atividades e avaliações até o momento de gravação das vídeo aulas que ocorrem nos estúdios de Tv na sede do EMMT. Após, todos os materiais, incluindo os slides das aulas em pdf, são disponibilizados às unidades escolares através de um coordenador da Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Nesse sentido esta pesquisa tem o objetivo de investigar as estratégias didáticas pedagógicas das aulas de Biologia mediadas por tecnologia em atendimento as peculiaridades do estudante do campo. No qual procuraremos entender a abordagem pedagógica do professor ministrante de Biologia. Visto que o ensino desse componente deve dispor de estratégias que atendam as peculiaridades regionais e os princípios da equidade dos estudantes, por meios da promoção de experiências significativas. Como metodologia tem-se uma pesquisa qualitativa que seguirá uma abordagem de cunho etnográfico, no qual serão utilizadas técnicas da Etnografia, pois além da interação com o objeto pesquisado, daremos ênfase ao significado, com o auxílio da observação desde o processo de planejamento das aulas realizado pelos professores ministrantes até o momento das gravações em estúdio das vídeo aulas. Como forma de orientação das informações colhidas será realizado o preenchimento de diário de campo que permitirá sistematizar as experiências e depois analisar os



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



resultados. Serão realizadas entrevistas com os professores ministrantes. Além de realizar análise de documentos públicos e instrumentais didáticos pedagógicos, esta pesquisa poderá contribuir com informações no que tange o ensino do componente curricular de Biologia mediado por tecnologia.

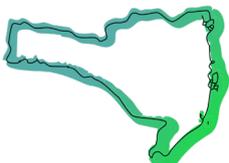
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Biologia. Mediação Tecnológica. Educação na Amazônia. Ensino Médio mediado por tecnologia.

ABSTRACT. This research is related to the Teaching of Biology mediated by technology in the state of Rondônia, intrinsically related to the High School with Technological Mediation Project (EMMT), offered by the State Department of Education (SEDUC/RO), which since 2016 enables access and completion from high school to students residing in traditional communities, such as: riverside, indigenous, remaining quilombolas, extractivists and agricultural and livestock production sites. Given the diversity of communities served and the regional aspects related to the peculiarities of each region, the interest in investigating the didactic-pedagogical strategies of the Biology curricular component classes at EMMT arose due to the fact that it addresses living beings and their interaction with the environment environment. Classes and all didactic-pedagogical materials are planned and produced by qualified teachers in this component, who are called teaching teachers. These are also responsible for recording the video lessons in compliance with the curriculum matrix. The entire didactic-pedagogical process is accompanied by a pedagogical team that monitors the planning of classes, activities and evaluations until the moment of recording the video classes that take place in the TV studios at the EMMT headquarters. Afterwards, all materials, including slides of classes in pdf, are made available to school units through a coordinator from the Regional Education Coordination (CRE). In this sense, this research aims to investigate the pedagogical didactic strategies of Biology classes mediated by technology in response to the peculiarities of rural students. In which we will try to understand the pedagogical approach of the teaching teacher of Biology. Since the teaching of this component must have strategies that meet regional peculiarities and the principles of student equity, by means of promoting meaningful experiences. As a methodology, we have a qualitative research that will follow an ethnographic approach, in which Ethnography techniques will be used, because in addition to the interaction with the researched object, we will emphasize the meaning, with the help of observation from the lesson planning process carried out by teaching professors until the time of recording the video lessons in the studio. As a way of guiding the collected information, a field diary will be filled in, which will allow for systematizing the experiences and then analyzing the results. Interviews will be conducted with teaching professors. In addition to carrying out analysis of public documents and didactic pedagogical instruments, this research can contribute with information regarding the teaching of the curricular component of Biology mediated by technology.

KEYWORDS: Teaching of Biology. Technological Mediation. Education in the Amazon. High school mediated by technology.

INTRODUÇÃO

Rondônia é um estado da Região Norte do Brasil, que segundo o IBGE (2021), possui extensão territorial de 237.754,172km², população residente de 1.581.016. Este faz fronteira com a Bolívia e divisa com os estados do Acre, Amazonas e Mato Grosso. E como parte da Amazônia Brasileira possui características geográficas peculiares a este Bioma possuindo um relevo predominantemente plano, típico de áreas de planície. As áreas mais elevadas estão concentradas na porção sudeste do estado, na região da chapada do Parecis e na porção noroeste, serra dos Pacáas Novos (Rondônia, 2023).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A sua história está ligada ao processo de desbravamento do extremo oeste brasileiro, assim como pela exploração de borracha e minérios na Floresta Amazônica. Na atualidade, o estado é um grande produtor de soja e carne bovina. Além disso, possui uma infraestrutura formada por equipamentos que contribuem para a economia da região, como a hidrovía Madeira e as usinas hidroelétricas de Santo Antônio e Jirau (Rondônia, 2023).

Por questões geográficas, ambientais e por dificuldades de acesso a alguns municípios, distritos, vilas e comunidades temos um cenário responsável por impossibilitar que muitos estudantes não tenham acesso a última etapa da educação básica, o Ensino Médio. Precisando enfrentar longos períodos de deslocamento pelas estradas e/ou por rios para ter acesso a escolas. Então, com o objetivo de possibilitar a conclusão da educação básica, desde 2016, estudantes residentes em comunidades tradicionais consideradas como áreas de difícil acesso, tais quais: ribeirinhas, indígenas, remanescente quilombolas, extrativistas e de sítios de produção agrícola e pecuária, são atendidos por meio do “Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica” (EMMT) da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO) que atende todos os componentes curriculares com suas devidas cargas horárias do Ensino Médio (Rondônia, 2016).

Fator responsável por impossibilitar que muitos jovens não tenham acesso ao Ensino Médio, por viverem longe dos centros urbanos.

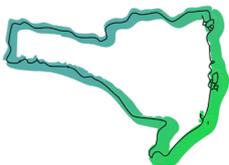
Com essas considerações, a partir de um conjunto de medidas e ações e com o objetivo de universalizar o acesso à última etapa da Educação Básica institui-se a Lei nº 3.846 de 4 de julho de 2016 que em seu art.1º, afirma que,

Fica instituído o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, com o objetivo de implantar o Ensino Médio com Mediação Tecnológica aos estudantes que residem na zona rural, cujas localidades são de difícil acesso, demanda reprimida ou em localidades onde houver carência de profissionais habilitados. (Rondônia, 2016, p. 1)

A proposta foi atender estudantes do Ensino Médio regular da rede estadual de Ensino, residentes nas zonas rurais, áreas indígenas, quilombolas e demais localidades consideradas de difícil acesso com o intuito de garantir acesso e permanência na escola dos 52 municípios de Rondônia.

Nessa perspectiva, em 2016, teve início através da Secretaria do Estado da Educação de Rondônia, o Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMT) para atender estudantes do campo residentes em locais considerados de difícil acesso, como: comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas, extrativistas e sítios de produção agrícola e pecuária e que não tivesse professores habilitados nos componentes curriculares do Ensino Médio e ainda que, se disponham a exercer a docência em comunidades distantes dos centros urbanos. Um fato complicador que faz com que a educação formal de estudantes residentes no campo e em áreas consideradas de difícil acesso seja um desafio (Rondônia, 2016).

Fundamentado na carência de professores habilitados na área de atuação, às especificidades ambientais e a obrigatoriedade de universalização da oferta da Educação Básica, o EMMT surgiu como alternativa para possibilitar o acesso a essa modalidade de ensino, contemplando a diversidade do meio, observados os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum e aos princípios que orientam a Educação Básica (Costa, 2015, p. 28).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Desde 2016, estudantes residentes em comunidades tradicionais, como: ribeirinhas, indígenas, remanescente quilombolas, extrativistas e de sítios de produção agropecuária, tem o acesso ao Ensino Médio por meio da Mediação Tecnológica, no qual as aulas são planejadas e produzidas por professores da rede pública estadual habilitados nos componentes curriculares (Rondônia, 2016).

Esta metodologia da Educação Básica do Ensino Médio, prevista no art. 28 da LDB, define para o atendimento da população do campo, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, com orientações referentes a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos estudantes da zona rural. Devendo ter flexibilidade para contemplar a diversidade do meio, em seus múltiplos aspectos, observados os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum e aos princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

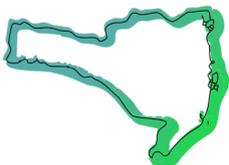
Frente a esse cenário, surgiu o interesse em investigar as estratégias didáticas pedagógicas utilizadas no ensino de Biologia mediado por tecnologias de Rondônia, pelo fato de ser nesse componente que se estuda os seres vivos, sua interação entre si e com o meio ambiente, aspecto fundamental para a população dessas regiões.

Nesse sentido, essa pesquisa em andamento em nível de doutorado em educação tem o objetivo de investigar como ocorre o atendimento as peculiaridades regionais nas quais estão inseridos os estudantes do campo atendidos nas aulas e nas atividades práticas de Biologia por meio do ensino Médio por Mediação Tecnológica em Rondônia. E para isso vamos lembrar os princípios constitucionais e levar adiante todas as ideias preconizadas na LDB/96, na qual a educação deve possibilitar acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos.

Com esse aporte, a estrutura curricular da Mediação Tecnológica objetiva, por meio dos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social. Podendo, o estudante, continuar a aprender, ter autonomia intelectual e pensamento crítico, compreendendo os fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo, por exemplo (Rondônia, 2016). Nos quais os conteúdos são tratados como meios para a constituição de ensino por Competências e Habilidades, onde o estudante desenvolve a sensibilidade para identificar as relações existentes entre os conteúdos e as situações de aprendizagem com os contextos sociais.

O currículo do EMMT foi organizado em quatro áreas do conhecimento: Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Humanas e suas tecnologia e Ciências da Natureza e suas tecnologias conforme definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. E no Referencial Curricular do Ensino Médio Rondônia de 2013 com uma Base Nacional Comum Curricular que acrescentou os itinerários formativos a partir do ano de 2021 em Rondônia além de uma parte diversificada constituindo um todo integrado, garantindo conhecimentos e saberes necessários a todos os estudantes, considerando a diversidade, características locais e as especificidades regionais.

As aulas da Mediação Tecnológica são planejadas e produzidas por professores especialistas habilitados nos diversos componentes curriculares (estatutários e lotados no município de Porto Velho), sendo chamados de professores ministrantes ou de professores de estúdio. Essas aulas são transformadas em vídeo aulas por uma central de produção educativa para TV (equipe multiprofissional) com a utilização de recursos midiáticos de comunicação e transmitidas, preferencialmente, ao vivo, em tempo real, diariamente, para todas as salas de aula, simultaneamente, em horário regular (13h às 17h), transmitidas preferencialmente via satélite ou internet e veiculadas, especialmente, em tempo real, podendo ser



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



gravadas, visto que em muitas localidades, por fatores geográficos, o sinal de satélite e de internet são ineficientes.

Os componentes curriculares são dispostos em áreas de conhecimento, oportunizando ao estudante adquirir as Competências e Habilidades necessárias ao seu cotidiano, conforme previsão legal, a organização curricular do Ensino Médio tem uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada que não devem constituir um todo integrado, que garanta conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, bem como uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (Rondônia, 2016).

Em cada sala de aula existe a presença de um professor, denominado de professor presencial que atua como mediador diariamente nas aulas junto aos estudantes, este não pode ser confundido com um tutor visto que sua atuação é diariamente em cumprimento ao calendário letivo.

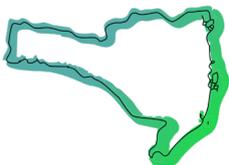
O estudante pode interagir, intermediado por seu professor presencial, com o professor ministrante por meio de *chat*, *web chat sap* e/ou plantão tira-dúvidas, que objetiva resultar em um diálogo que possa garantir comunicação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia didática e pedagógica do EMMT busca valorizar as vivências e os conhecimentos prévios dos estudantes com suas críticas reflexivas, fundamentando os debates posteriores e à tomada de consciência do quanto se pode produzir intelectualmente ao otimizar-se o tempo destinado às dinâmicas locais, que são os momentos destinados às atividades extraclasse que ocorrem de forma assíncrona. Sendo estas, propostas pelos professores ministrantes (de estúdio) mas que são orientadas pelo professor presencial e posterior retorno aos coordenadores pedagógicos e professores ministrantes (Rondônia, 2016).

Vamos destacar aqui que a carga horária total da Mediação Tecnológica é a mesma do Ensino Médio Regular, visto que também é ofertado de forma regular, distribuída em três anos, atendendo às comunidades rurais e, excepcionalmente a área urbana nos municípios do Estado que apresentam demasiado déficit de professores habilitados, utilizando a metodologia de aulas presenciais com veiculação de conteúdo programático, por componente curricular de cada ano escolar, através de transmissão via satélite, incluindo acesso simultâneo ao *chat* via *Internet*, sendo obrigatória a presença dos estudantes em sala de aula em, no mínimo, 75% das aulas dadas.

Os professores ministrantes, são docentes habilitados por áreas de conhecimento da educação básica, especialistas, mestres e doutores em suas especificidades. Estes integram o quadro de servidores estatutários da SEDUC/RO. Com suas lotações funcionais no município de Porto Velho, capital de Rondônia. Em dupla, estes elaboram os planos instrucionais – plano didático, pedagógico, curricular, cronograma de sequência de aula, plano instrucional de atividades extraclasse, plano instrucional de estudo de recuperação, plano das aulas, atividades de sala, avaliações parciais (primeira e segunda chamada), avaliações de recuperação e exame final e seus respectivos gabaritos, bem como ministram as aulas no estúdio de transmissão ao vivo, via satélite e/ou internet de forma modular, interagindo com os estudantes por meio de chat, em tempo real, intermediado pelo professor presencial.

E como suas inúmeras atribuições do professor ministrantes, destacamos: Planejar as aulas segundo as especificidades do estúdio considerando: tempo, dinâmica áudio visual, conteúdo e didática; Elaborar e postar no Ambiente Virtual de Produção no prazo estabelecido os Planos de Operacionalização do componente curricular; Orientar os professores presenciais por meio de chat para dirimir dúvidas do



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



componente curricular ministrado; Elaborar ementa específica em consonância com os parâmetros curriculares nacionais, matriz do ensino médio considerando as peculiaridades das unidades escolares e consideração as comunidades atendidas.

MATERIAIS E MÉTODOS.

Com o intuito de responder como ocorrem as aulas de Biologia mediadas por tecnologia em atendimento as peculiaridades regionais do estado de Rondônia, tem-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, explicitada por Bogdan e Biklen (1994) que a consideram como método que exige que o mundo seja investigado com base na ideia de que tudo tem potencial para estabelecer pistas que permitam uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo investigada. Como afirma Minayo (2001) a pesquisa qualitativa responde a questões e enfoca em uma realidade que não pode ser quantificada em um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Além de que essa pesquisa seguirá abordagem de cunho etnográfico> De acordo com Angrosino (2009), esse tipo de pesquisa se estende a várias áreas do conhecimento, incluindo a educação. E com aporte em André (2012), serão utilizadas técnicas da Etnografia, além da interação com o objeto pesquisado dando ênfase ao significado, como observação participante, diário de campo, entrevistas e análise documental. E ainda, segundo André (2012) o pesquisador precisa ser tolerante com as ambiguidades em consideração a exclusividade de cada campo, pois este é “único, cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único” (Mattos; Castro, 2011, p. 31).

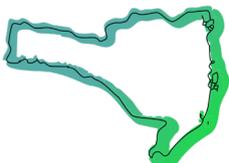
Os sujeitos da pesquisa são os professores ministrantes do componente curricular de Biologia atua nesta atividade docente em 2023 mediante planejamento didático e gravação de aulas para turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio do projeto EMMT.

Os professores ministrantes de Biologia são servidores da rede pública estadual de Rondônia em regime de trabalho semanal de 40h possuindo sua lotação na sede da Mediação Tecnológica localizada no município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, onde também se encontra a sede da SEDUC/RO.

Estes docentes são habilitados no componente curricular em questão e são responsáveis pela etapa de planejamento das aulas, elaboração de instrumentais didáticos, avaliações, atividades de sala (síncrona), atividades extraclasse (assíncrona), produção dos slides e gravação de aulas e de vídeos complementares além de propor eletivas, trilhas de aprofundamento e projetos relacionados ao Novo Ensino Médio que se encontra em momento de implantação em Rondônia.

A pesquisa será realizada com esses professores que atendem por mediação tecnológica, o que irá exigir “[...] um elevado grau de consciência, atenção a pequenos detalhes, e um cuidadoso registro de dados sistematicamente organizados para ser usado como ferramentas de pesquisa” (Angrosino, 2009, p. 61).

Para a coleta de dados, será realizada entrevista, pesquisa em documentos e diário de campo. Como a imagem por si só não transmite todas as informações, faz-se necessário o relatório escrito, abordando o contexto e as interações identificadas. Pois para Godoy (1995, p. 29), diversos dados são relevantes na pesquisa etnográfica, “[...] as interações verbais entre os membros do grupo estudado, a forma e o conteúdo das interações verbais dos participantes com o pesquisador”. Mattos e Castro (2011) ressaltam a importância de ir além dos dados aparentes, usar a sensibilidade e estar atento aos detalhes do contexto,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



para colher os sentidos e significados dos gestos, comportamentos, expressões verbais e não verbais (Andre, 2012).

Para análise dos resultados, pretende-se utilizar o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), o qual prevê três fases fundamentais: análise prévia, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

RESULTADOS.

Os dados obtidos para esta escrita tiveram como base a pesquisa bibliográfica de textos já publicados e análise documental. Desta forma para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Como forma de possibilitar o acesso as aulas, são disponibilizados alguns equipamentos para as unidades escolares: TV, Antena, receptor de sinal, computador de mesa, notebook para o professor presencial e netbook para os estudantes.

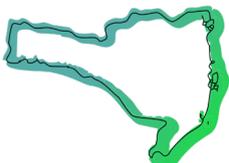
Considerando esta pesquisa em andamento, e em se tratando de atendimento pelas aulas do EMMT, desde sua implantação em 2016, podemos observar que este ocorreu de forma progressiva, como podemos observar no Apêndice A. No qual se percebe que desde a implantação do atendimento por Mediação Tecnológica a jovens estudantes do Ensino Médio do estado de Rondônia em 2016 houve um avanço considerado por muitos como positivo visto que ano a ano o número de matriculados aumenta consideravelmente.

De acordo com a SEDUC/RO, 1.214 estudantes concluíram o Ensino Médio por Mediação Tecnológica em 2018, no estado de Rondônia. E de fato, após a conclusão dessas turmas de 3º ano, podemos dizer que houve uma “comprovação” da sua efetividade, haja visto que se observou uma crescente no número de estudantes atendidos, destes: indígenas, quilombolas, ribeirinhos e sítiantes que iniciaram e concluíram a educação Básica. Fato que possibilitou que estes não precisassem sair de suas comunidades e em se afastassem de suas famílias para ter acesso ao Ensino Médio. Em relação à utilização da tecnologia, o maior desafio é a incorporação do desenvolvimento tecnológico no âmbito da educação escolar. Como Almeida e Valente (2011, p. 32) destacam, é preciso “[...] criar condições para que os educadores compreendam a tecnologia em seus modos de produção de forma de incorporá-la na prática”.

Atualmente, em 2023, o EMMT atende cerca de 6000 estudantes distribuídos em 365 salas de aulas nos 52 municípios de Rondônia polarizado em 18 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

Como observado, a partir de 2018, o atendimento contemplou todo o Ensino Médio com turmas de 1º, 2º e 3º Ano em diversas localidades (municípios, comunidades, distritos, ramais e vilas). Concluindo toda a etapa da Formação Básica, o EMMT se consolidou a partir deste ano como um programa Educacional e uma política pública.

A carga horária total das aulas do EMMT é a mesma do Ensino Médio Regular, visto que também é ofertado de forma regular, distribuída em três anos, atendendo às comunidades rurais e, excepcionalmente a área urbana nos municípios do Estado que apresentam déficit de professores habilitados, utilizando a metodologia de aulas presenciais com veiculação de conteúdo programático,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



por componente curricular de cada ano escolar, sendo obrigatória a presença dos estudantes em sala de aula em, no mínimo, 75% das aulas dadas durante o ano letivo (Rondônia, 2016).

De acordo com os pressupostos do projeto EMMT descritos em Rondônia (2016) a coordenação técnico-pedagógica realiza atendimentos às unidades escolares distribuídas nos 52 municípios periodicamente, atuando em conjunto com as CREs e com a equipe gestora e pedagógica das Escolas Sedes nos municípios, distritos, comunidade e vilas nas quais estão as salas de aula. Com exceção do período de Pandemia Covid-19, quando não fora permitido realizar eventos e as aulas presenciais em todo o estado de Rondônia e Brasil.

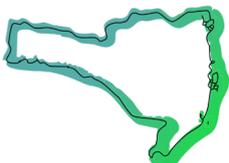
Contemplando os Parâmetros Curriculares Nacionais, a coordenação pedagógica sediada em Porto Velho, fornece a proposta curricular dos componentes pertinentes a cada ano escolar, aos professores ministrantes. Sendo todo material elaborado, antecipadamente entregue à coordenação pedagógica, que os destina aos coordenadores pedagógicos das Coordenadorias Regionais que na disponibiliza os materiais didático-pedagógicos aos professores mediadores, denominado de professor presencial, que atuam junto aos estudantes nas salas de aula das unidades escolares. favorecendo o entendimento e sincronização das informações, no processo de ensino e aprendizagem (Rondônia, 2016). Este fluxo pode ser observado no apêndice B.

As aulas de Biologia do EMMT são planejadas e produzidas por professores especialistas habilitados, os professores ministrantes ou de professores de estúdio, que, preferencialmente, em dupla, elaboram os planos instrucionais – plano didático, pedagógico curricular, cronograma de sequência de aula, plano instrucional de atividades extraclasse, plano instrucional de estudo de recuperação, plano das aulas, atividades de sala, avaliações parciais (primeira e segunda chamada), avaliações de recuperação e exame final e seus respectivos gabaritos, bem como ministram as aulas no estúdio de transmissão ao vivo, via satélite e/ou internet de forma modular, interagindo com os estudantes por meio de chat, em tempo real ou posterior, intermediado pelo professor presencial (Rondônia, 2016).

Observa-se que os professores ministrantes de Biologia participam ativamente do processo, desde o planejamento das aulas até a gravação dos vídeos em estúdio. Realizam diversos tipos de gravações fora do estúdio, as chamadas “externas”. Planejando também os cenários e as vinhetas para todas as aulas. E além disso, atendem, vias e-mail, chat e mesmo *whatsapp* os estudantes e professores para tirar dúvidas das aulas, questões de atividades, avaliações, e até mesmo para socialização. Visto que no ensino de Biologia, devem ocorrer experiências significativas tanto nas atividades desenvolvidas de forma síncrona quanto assíncrona, como aponta Silva (2019).

Em se tratando das atividades de Biologia, que além de abordar os objetos do conhecimento em consonância com a matriz curricular vigente trata através de atividades extraclasse diversos temas, em destaque com foco em conhecimentos referentes aos seres vivos e sua relação no ecossistema amazônico além de questões polêmicas, como exemplo: alterações climáticas, queimadas, desflorestamento, biopirataria, poluição dos rios, dentre outros que abordam aspectos sócio ambientais.

Um ponto interessante apontado por Lubiana (2021) é o de que no EMMT, o estudante assiste a aula em uma sala de aula física, com um professor que está em um estúdio de TV localizado na sede do EMMT no município de Porto Velho. E através do auxílio do professor presencial, os estudantes podem fazer perguntas e até debater os assuntos abordados na aula. Logo, fica claro que os professores ministrantes não tem acesso presencial durante a aula junto aos estudantes, visto que essas são produzidas e gravadas em estúdio de TV na sede do EMMT no município de Porto Velho. Porém é importante ressaltar que o



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



contato físico entre professores ministrantes e estudantes ocorre em diversos momentos durante o ano letivo sendo possibilitado em situações em que estes se deslocam para as unidades escolares para realizar atendimento in loco através de projetos e atividades diversas, como é o caso de aulas campo, oficinas e participação em eventos locais como por exemplos em feira de agropecuária na qual o professor ministrante juntamente com o professor presencial realizam atividades específicas voltadas a realidade e em atendimento a peculiaridade na qual o estudante está imerso (RONDÔNIA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Até esse referido momento podemos observar que a Mediação Tecnológica combina o uso de didáticas do ensino presencial e do EaD, sendo compreendido por Costa (2015) como ensino híbrido. Assim o ensino se estende para além das paredes de uma sala de aula, porém, em algumas modalidades não perde a característica do ensino presencial que é a relação entre professores e estudantes e estudantes com estudantes.

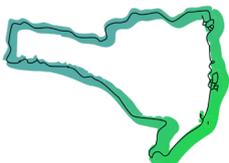
Em muitos momentos percebe-se que a metodologia do EMMT busca valorizar as vivências e os conhecimentos prévios dos estudantes com suas críticas reflexivas, fundamentando os debates posteriores e à tomada de consciência do quanto se pode produzir intelectualmente ao otimizar-se o tempo destinado às dinâmicas locais, que são os momentos destinados às atividades extraclasse que ocorrem de forma assíncrona. Sendo estas, propostas pelos professores ministrantes (de estúdio) que são orientadas pelo professor presencial e posterior retorno aos coordenadores pedagógicos e professores ministrantes desde a produção dos instrumentais até as postagens das aulas no canal do you tube.

Arroyo (2012), sugere que as Políticas de Educação do Campo são desafiadoras pela necessidade de entender a diversidade dos processos educativos relacionadas às peculiaridades regionais. Como afirma Caldart (1997), os processos educativos devem ser contextualizados e significativos.

Em relação a utilização desta forma de tecnologia, o maior desafio é a incorporação do desenvolvimento tecnológico no âmbito da educação escolar. Como Almeida e Valente (2011, p. 32) destacam, é preciso “[...] criar condições para que os educadores compreendam a tecnologia em seus modos de produção de forma de incorporá-la na prática”. Corroborado por Brasil, Silva e Bueno (2014) que aponta que professores que atuam diretamente com novas tecnologias precisam estar o tempo todo motivados e demonstrar versatilidade para propor aulas dinâmicas, atividades inovadoras e atuais. Além do que, necessitam dominar o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs),

Segundo Martines (2014) e Brasil (2015), a educação mediada pela utilização das TICs pode ser pensada como fonte de transformação social e inovação e para que a aprendizagem seja considerada efetiva o ensino mediado por tecnologia em Biologia, deve, em suas aulas e atividades, propor aulas que atendam as peculiaridades regionais em consideração a cultura e aos fatores regionais dos estudantes do Ensino Médio do campo, dessa forma espera-se que ao final dessa pesquisa tenhamos as informações de como as atividades e as aulas de Biologia contribuíram para aprendizagem desses estudantes visto que Henrique (2021) aponta que as aulas ofertadas ao Ensino Médio possuem limitações ao atendimento das populações do campo, considerando importante identificar os diversos aspectos na prática. É importante continuar a pesquisa, incluindo a pesquisa de campo, para maior aprofundamento da problemática, como é o caso das aulas de Biologia do EMMT.

Em caráter parcial de dados de uma pesquisa em desenvolvimento, espera-se como benefícios entender os fundamentos pedagógicos das aulas do componente curricular de Biologia mediado por tecnologia



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



que, além de proporcionar análise de como as estratégias didáticas no componente de Biologia atendem as peculiaridades regionais do estado de Rondônia e os princípios da equidade.

Referências.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, D. B.; SILVA, J. F. ; BUENO, J. L. P. Tecnologias na educação e intensificação do trabalho docente. In: VELANGA, C. T.; BUENO, J. L. P.; HILARIO, R, A; BRASILEIRO, T. S. A. (Org.). **Formação de Professores e as Novas Tecnologias em Educação: uma reflexão necessária.** 1ª ed. Florianópolis: Pandion, 2014, v. 1, p. 219-239.

BRASIL, D. B; SILVA, J. F. MARTINES, E. A. L. M. **O Ensino de Ciências no projeto -um computador por aluno em escolas públicas de Rondônia.** Revista AMAZÔNIA (UFPA), v. 10, p. 30-45, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

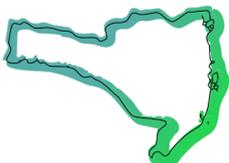
CALDART. R. S. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST.** Petrópolis, Vozes, 1997.

COSTA, J. R. **Atuação do Professor Presencial no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no município de Parintins/AM.** 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

HENRIQUE, M. A. S. A. **O Ensino Médio com mediação tecnológica: Desafios da equidade ante a diversidade educacional do campo no estado de Rondônia.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUBIANA, A. **Educação mediada por tecnologia em uma comunidade de difícil acesso na Amazônia**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, 2021

MARTINES, E. A. L. M.; BRASIL, D. B.; BORCHE, M. I. **O uso de tecnologia móvel no ensino de ciências: pesquisa colaborativa em escola-piloto do Projeto UCA em Rondônia**. LATIN AMERICAN JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION, v. 1, p. 12020-1-12020-17, 2014.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

RONDÔNIA. **Secretaria de Estado da Educação**. Seduc. 2016. Disponível em: <http://www.diario.seduc.ro.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

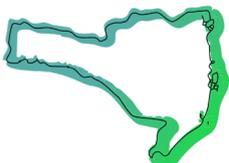
RONDÔNIA. **Portal Oficial do Governo de Estado de Rondônia**. 2023. Disponível em: <https://www.rondonia.ro.gov.governo-e-ibge-trabalham-para-estabelecer-novos-limites-dos-municipios-de-rondonia>. Acesso em: 11 de set. 2023.

RONDÔNIA. **Secretaria de Estado da Educação**. Seduc. 2016. Disponível em: <http://www.diario.seduc.ro.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

RONDONIA. **Lei ordinária nº 3.846, de 04 de julho de 2016**. Assembleia Legislativa de Rondônia DOE 121. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/7574> Acesso em: 05 fev. 2023.

RONDÔNIA. **Governo de Estado de Rondônia**. 2023. Disponível em: <https://www.rondonia.ro.gov.governo-e-ibge-trabalham-para-estabelecer-novos-limites-dos-municipios-de-rondonia>. Acesso em: 11 de set. 2023.

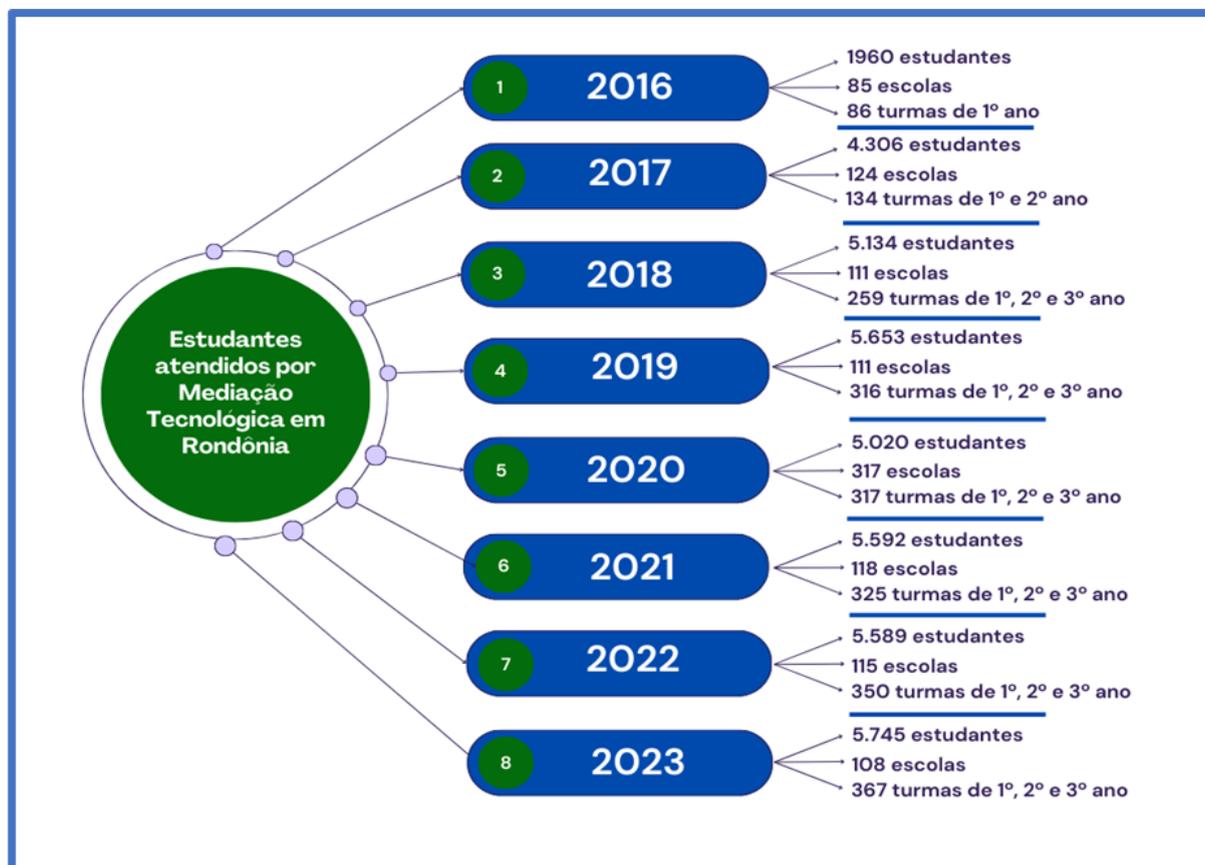
SILVA, A. S. P.; SANTOS, C. L. S. **Distância da Educação: Passando pelo projeto de educação a distância no ensino médio em Rondônia**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO NA AMAZÔNIA. 3., 2019. Anais [...]. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

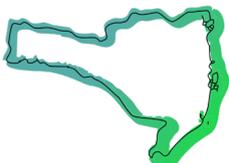


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



APÊNDICE A: quantitativo de estudantes, turmas e escolas atendidos pelo EMMT.





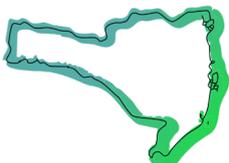
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Apêndice B: fluxo de produção de materiais didático pedagógicos do EMMT

FLUXO DE PRODUÇÃO





II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como Potencializadoras da Aprendizagem dos Estudantes da Educação Básica

Elisandra Aparecida Moura Dexheimer

elisandra.dexheimer@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Madalena Pereira da Silva

prof.madalena@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

RESUMO: A sociedade passa por constantes transformações. Estas mudanças ocorrem devido às novas invenções humanas, dentre elas, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que aos poucos, vão se interligando nas diferentes atividades humanas, incluindo as educativas. Este trabalho tem como objetivo refletir quanto as contribuições das TDIC na aprendizagem dos estudantes. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, cuja escrita resulta em uma revisão bibliográfica, proveniente de diferentes fontes de dados de pesquisas já existentes. Os resultados apontam que as TDIC podem potencializar a aprendizagem dos estudantes e, os achados também evidenciam que algumas escolas brasileiras tiveram o Índice Desenvolvimento Educação Básica (IDEB) elevado, conforme informações, esse aumento deu-se em relação a inserção das TDIC no processo de ensino aprendizagem.

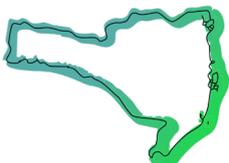
PALAVRA-CHAVE: TDIC. Aprendizagem. Cultura Digital.

ABSTRACT: The society is constantly changing. These changes are due to new human inventions, including Digital Information and Communication Technologies (TDIC), which are gradually becoming intertwined in different human activities, including educational ones. This work aims to reflect on the contributions of TDIC to student learning. The methodology adopted is a qualitative approach, whose writing results in a bibliographic review, coming from different sources of data from existing research. The results indicate that TDIC can enhance student learning, and the findings also show that some Brazilian schools have had their Basic Education Development Index (IDEB) raised, according to information, this increase was due to the insertion of TDIC in the teaching-learning process.

KEY WORDS: Information and Communication Technologies (ICTs), Learning. Digital Culture.

INTRODUÇÃO.

As contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aprendizagem dos estudantes apresentam um destaque marcante e inegável na educação contemporânea, pois estamos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



testemunhando um verdadeiro marco histórico. A emergência das TDIC, em especial a internet, redefiniu novas formas de como nos conectamos, interagimos e nos comunicamos em sociedade.

As TDIC estão profundamente articuladas com esses novos sentidos que atribuímos ao mundo e acabam acelerando e produzindo intensas mudanças sociais, bem como novas formas de conhecer. A Internet está diretamente imbricada com as atuais transformações do mundo contemporâneo, por ter projetado esse novo espaço de aprendizagem, pensamentos, gênero de saber e, portanto, de uma nova cultura, denominada de cibercultura (Lévy, 2010).

Embora o ciberespaço tenha oportunizado diferentes formas de aprender e ensinar, há também os desafios, pois as crianças e adolescente imersos nos recursos da cultura digital, são resistentes em aprender sem acesso ao digital. Contudo, não sabem (ou não querem) usar os recursos para estudos e com intencionalidade pedagógicas, além de serem muito imediatistas e transitórios (se deslocam muito rapidamente de um recurso digital a outro).

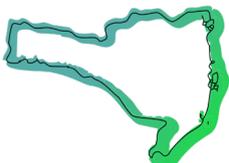
Moran (2010), em seu livro “Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica” fala que quanto mais mergulhamos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. As pessoas, principalmente as crianças e os jovens, não apreciam a demora, querem resultados imediatos. E mais recentemente, a inteligência artificial acoplada em diferentes recursos digitais, está fazendo emergir novos desafios educacionais, sejam nas questões éticas e no processo cognitivo e criativo dos seres humanos.

Passerino (2001, p. 04), conjectura que “As tecnologias aplicadas à educação devem ter como função principal serem ferramentas intelectuais que permitam aos alunos construir significados e representações próprias do mundo de maneira individual e coletiva”. Mas, o grande desafio reside em como isso pode se efetivar e se tornar realidade em todas as escolas públicas brasileiras de educação básica. E se hoje a inteligência artificial já está sendo usada por muitas pessoas do planeta, incluindo os estudantes, como que as TDIC mais simples ainda não estão acessíveis e disponíveis em todas as escolas do Brasil?

Para Moran (2010), a tecnologia reveste-se de um valor interativo e dependente de processo. Ela tem sua importância como instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém. Para a instituição escolar, as TDIC representam o desafio de integrar nas práticas pedagógicas a cultura digital na qual se inserem os jovens de hoje, especialmente porque a ubiquidade permite a integração das tecnologias no cotidiano humano de forma onipresente, ou seja, a presença natural das TDIC no cotidiano dos agentes humanos.

Para Almeida e Silva (2011, p. 3), o transitar e imergir na ubiquidade das redes gera mudanças culturais e sociais, com os quais os estudantes interagem mesmo fora dos espaços da escola, pois estão jogando, trocando mensagens, assistindo série e documentários e no cenário atual assistindo aulas online. O que instigam a imersão numa estética visual da cultura digital. É fato que elas possibilitam acesso contínuo à informação, facilidade de comunicação, serviços e oportunidades de aprendizado potencialmente infinitas. No entanto, quando inseridas no ambiente escolar sem significações ou apropriação pedagógica, as TDIC competem com a atenção que o professor requer para dar aulas, colocam em questão a sua fala, o seu conhecimento, a sua didática e até mesmo a própria identidade profissional docente e o sentido da escola.

Num processo de aprendizagem o uso das tecnologias se altera, não se trata de privilegiar a técnica de aulas expositivas e recursos audiovisuais, mais convencionais ou modernos, as técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os estudantes aprendam. As técnicas precisam ser



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



coerentes com os novos papéis tanto do estudante, como do professor, contudo, mais importante que a técnica é refletir sobre o potencial das TDIC na formação dos estudantes.

Silva, Aguiar e Jurado (2020) defendem a necessidade de compreender a complexa relação entre tecnologias digitais e desenvolvimento, integrando-a em um cenário mais amplo. Outros estudos apontam que, mais do que contribuir para novas esferas de sentido político e cultural, a internet volta-se cada vez mais para o mercado e o entretenimento, respondendo principalmente à lógica das preferências dos usuários (Pischetola, 2016, p.14).

Nossa defesa consiste em usar as TDIC, não apenas como artefatos técnicos, mas como artefatos socioculturais (Heinsfeld; Pischetola, 2019, p.13) ao valorizar a “[...] relação entre os usos feitos pelos atores do processo de ensino e aprendizagem e sua relação com sua sociedade e cultura” no uso das TDIC. Ou seja, é preciso maximizar “os aspectos pedagógicos próprios da relação entre tecnologia, ensino e aprendizagem” ao problematizar a sociomaterialidade e digitalização da educação na reformulação de práticas e pesquisa em uma perspectiva pós-humana (Pischetolla; Miranda; Albuquerque, 2022, p. 315).

Segundo Moraes (2010), a educação contemporânea precisa ser repensada numa ótica que atenda às necessidades da sociedade emergente, com vista a desenvolver no educador uma visão sistêmica para que este consiga formar um cidadão com competências necessárias ao pleno desenvolvimento social, cultural e científico da humanidade. Da mesma forma, Vasconcellos (2010) transcorre sobre a formação sistêmica do ser humano, para que ele quebre o paradigma cartesiano da ciência, que dicotomiza e fragmenta os saberes para entendimento de suas partes.

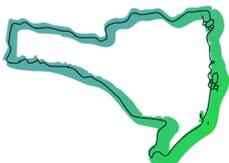
Vasconcellos (2010) defende o repensar do modelo de geração de conhecimentos pela ciência, de forma a integrar os vários níveis e áreas do saber para unificar o pensamento de forma a garantir que o cidadão consiga obter uma práxis do saber, não dissociando teoria de prática.

E por fim, Morin (2010) afirma que com uma percepção que una os saberes através de suas partes para o entendimento do todo, mesmo diante das incertezas, vislumbraremos uma concepção sistêmica que permita ao ser humano entender a si mesmo, seu papel neste planeta e a mudar sua ótica social e educacional para permitir que a sociedade consiga alcançar patamares superiores de desenvolvimento.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa cujo objetivo consiste em refletir acerca das contribuições das TDIC na aprendizagem dos estudantes. Minayo (2010), discorre que a abordagem qualitativa corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Quanto aos procedimentos técnicos, a mesma caracteriza-se como bibliográfica. Segundo de Gil (2002, p. 24), a pesquisa bibliográfica é construída a partir de “materiais já publicados, compostos especialmente por livros, revistas, artigos científicos, tese e por informações especializadas em sites”.

Partindo disso, buscou-se a leitura e aprimoramento da revisão bibliográfica. As palavras-chave utilizadas para a busca foram: “Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); Aprendizagem e Complexidade”. A coleta foi realizada em materiais impressos e meios eletrônicos. O tratamento dos dados deu-se de forma qualitativa, por meio de interpretações dos apontamentos dos autores do tema, procurando atender aos objetivos destacados inicialmente.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A pesquisa tem como método a “complexidade”, por entender que um estudo dedicado a analisar as contribuições das TDIC na aprendizagem dos estudantes, envolverá o que Morin (2015, p.14) chamou de pensamento complexo, “[...] um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento”.

RESULTADOS

A inserção das TDIC no cotidiano escolar anima o desenvolvimento do pensamento crítico criativo e a aprendizagem cooperativa, uma vez que torna possível a realização de práticas pedagógicas interativas, inclusivas, transdisciplinares e ecoformadoras (Silva; Aguiar; Jurado, 2020).

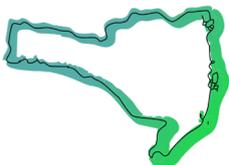
Hoje, observa-se uma potencialização no uso das TDIC, seja computador, celular, tablets, notebooks etc. E, como bem observa Pereira (2011), por vezes não nos atentamos a estas mudanças a nossa volta, pois estamos mergulhados neste contexto, nesta sociedade. Afinal, “as coisas estão se modificando e não conseguimos perceber a transformação e porque fazemos parte dela” (Pereira, 2011, p. 19).

As relações estabelecidas com os estudantes e as TDIC potencializam a aprendizagem em diferentes contextos educacionais, uma vez que elas oferecem uma variedade de recursos e possibilidades. Por vivermos na cibercultura, o foco do processo de aprendizagem não deveria ser mais a aquisição de informação, mas a interatividade (Silva, 2014) e a criatividade, sem deixar de lado a afetividade, a ética e a colaboração. Isso não é novo, Freire (1998; 2018) já postulava esse tipo de educação há muitos anos.

Para Bertoldo e Mill (2018, p.602), a tecnologia alcançou substancial importância e interesse na contemporaneidade em razão de sua natureza, bem como dos efeitos observados no cotidiano de cada sujeito e na sociedade como um todo. O fato é que a complexidade crescente do universo, a evolução da sociedade, seja pela modernização tecnológica, seja pela evolução “natural” do pensamento, dos estudos e das ações do homem na sociedade, ou pela superação de uma etapa histórico-social, são ações que revolucionaram diversos conceitos e entendimentos a respeito da ciência, da educação e de tantos outros aspectos da vida em sociedade. Tais mudanças levam à reflexão sobre os limites da ciência tradicional, cartesiana, fundamentada em concepções essencialmente empiristas ou racionalistas, considerando que os métodos limitam a compreensão dos fatos e implicam uma redução da complexidade do universo (Santos, 2001).

Morin (2011) argumenta que vivemos em tempos de mundialização, sendo que os grandes problemas não são mais considerados como apenas particulares, mas tornaram-se globais. No entanto, a mundialização, não apenas abriu fronteiras, mas ampliou os problemas sociais e a exclusão digital. Em consonância com as ideias do autor, a problemática que envolve a inclusão digital diz respeito ao fato de que ela não está ao alcance de todas as pessoas. Logo é necessário pensar na totalidade, quando os assuntos se referem às políticas públicas e à inclusão digital escolar. Só depois disso é que se pode analisar as partes, inclusive as medidas de implementação nas escolas públicas.

Mas de nada adianta equipar e informatizar a escola, é preciso também compreender e valorizar as relações estabelecidas entre os sujeitos humanos com os não humanos (computação). Além disso, é preciso reconhecer a complexidade da atuação docente como agente de mudança; conhecer os ambientes virtuais nos quais a prática pedagógica se manifesta; o valor inerente à experiência e o potencial criativo



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



de improvisação durante o ensino, entre tantos outros elementos atuantes nessa dinâmica (Pischetola; Miranda; Albuquerque, 2022, p. 315).

Morin (2010, p. 107) afirma que há uma inter-relação “da ciência à técnica, da técnica à indústria, da indústria à sociedade”. O sistema educacional apresenta uma diversidade cultural e heterogênea de ideias, comportamentos, visões e valores, tornando o seu entorno interno aos muros da escola/universidade/instituições uma complexidade que, por vezes, passa despercebida e que não é simples. O tema da Inclusão digital na formação dos estudantes é amplo e diversificado. Ele nos diz que a tecnologia é um sistema complexo, formado por diversos componentes, incluindo hardware, software, pessoas e processos, e que as relações entre a tecnologia e a sociedade, é o produto social, que é influenciado e influencia a sociedade.

Moran, em seu livro “Novas Tecnologias e mediação pedagógica”, enfatiza que a tecnologia se reveste de um valor relativo e dependente desse processo. Deste modo, ela tem sua importância como um instrumento significativo para a aprendizagem. Além disso, o autor cita que “não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil, no entanto se for usada adequadamente ela poderá colaborar, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes” (Moran, 2010, p. 139).

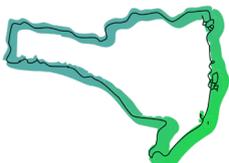
Ele ainda defende que as TDIC podem ser grandes aliadas da aprendizagem, mas que é preciso utilizá-las de forma consciente e planejada para que se tenha o efeito desejado. Ele salienta que as TDIC podem contribuir para a aprendizagem de diversas maneiras, no sentido de tornar o ensino mais acessível, podendo ajudar a superar barreiras de acesso à educação, como a distância e a falta de recursos, podem permitir que o ensino seja adaptado às necessidades individuais de cada estudante, ao mesmo tempo tornando as aulas mais dinâmicas, criativas e interativas (Moran, 2010). Quanto a fala do autor, Moran (2010), abrimos um parêntese para reafirmar que as TDIC por si só, não irão contribuir para a aprendizagem, pois as contribuições virão das interações estabelecidas entre os agentes com as TDIC imbricados no processo de ensino e aprendizagem

Pischetola e Heinsfeld (2017), afirmam que as TDIC podem ajudar os estudantes a se tornarem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Por meio de atividades interativas e envolventes, a mediação por meio das TDIC pode estimular os estudantes a explorarem conteúdos e conceitos de forma autônoma.

Para Belloni e Gomes (2008) “as TDIC permitem a criação de novos cenários de aprendizagem graças a certas características das formas de comunicação em rede (interatividade, hipertexto, mobilidade, convergência). Essas relações podem desempenhar um papel importante na aprendizagem, a partir da troca com o grupo de pares ou da criação de comunidades”. (Pischetola, 2016, p.45).

A autora destaca o potencial das TDIC para promover a aprendizagem colaborativa, por meio de ferramentas de comunicação e colaboração, os estudantes podem trabalhar em equipe para resolver problemas e projetos. A esse respeito, fica evidente que a espontaneidade das práticas colaborativas é facilmente sobre-estimada e que, na verdade, a colaboração depende da existência de motivação pessoal. Essa questão traz um “desafio para a educação, que é o de reformulação das práticas pedagógicas e a relação que ele constrói com os estudantes, tornar-se mais consciente das mudanças em curso”. (Pischetola, 2016 p. 50).

Sabemos que, a aprendizagem intermediada pelo computador gera profundas transformações no processo de produção do conhecimento, se antes as únicas vias eram as salas de aula físicas, o professor



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



e os livros didáticos, hoje são concedidos aos estudantes diferentes espaços virtuais, que também viabilizam novas formas de aprender e ensinar. Portanto, o computador e os demais aparatos tecnológicos são vistos como bens necessários e saber operá-los constitui-se em condição de empregabilidade, conhecimento e domínio da cultura. Mas como já dissemos, usar as tecnologias como artefatos técnicos limita o potencial da mesma na função de utilidade, racionalidade e digitalização da educação, portanto, o uso da mesma tem potencial de contribuir na aprendizagem do estudante quando usado na abordagem sociocultural.

O acesso à internet nas escolas permite que a aprendizagem ocorra frequentemente no espaço virtual, que precisa ser introduzido às práticas pedagógicas. A escola é um ambiente privilegiado de interação social, mas esta deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação, concedendo fazer as pontes entre conhecimentos e se tornando um novo elemento de cooperação e transformação.

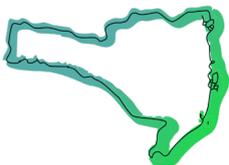
Estudos apontam que a inovação tecnológica inserida de forma contextualizada e alinhada às expectativas dos estudantes e educadores pode ter benefícios importantes no desenvolvimento educacional. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), algumas escolas têm se destacada em relação aos resultados do Ideb 2017 a 2021. De acordo com as pesquisas realizadas, essas escolas possuem alguns programas que auxiliam na aprendizagem dos estudantes, como planejamento digital, aulas de robótica e programação.

A educação municipal de Jaraguá do Sul é referência e apresenta-se como destaque nacional entre as cidades de médio porte brasileiras. Mais especificamente, a educação do município destaca-se no índice de alfabetização, no Ideb e na evasão escolar zero. No Ideb, as escolas Cristina Marcatto, no bairro Jaraguá Esquerdo, Anna Towe Nagel, no bairro Água Verde, e Valdete Inês Piazero Zindars, no Centro, tiveram as melhores notas de Jaraguá do Sul. Na avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, as escolas municipais tiveram os índices de 7,8; 7,8 e 7,7, respectivamente. Já nos anos finais, o ranking é liderado pelas Escola Municipal Loteamento Amizade, com índice de 6,7, seguida pela Escola Alberto Bauer, no bairro Czerniewicz, com índice de 6,6, e, novamente, a Escola Cristina Marcatto, com índice de 6,5.

A cidade de Joinville, também se destaca no Ideb, a escola Adolpho Bartsch atingiu a média 8,4 em 2021. Com isso, a referida escola localizada no bairro de Pirabeiraba mantém-se como a melhor nota entre as escolas públicas de Santa Catarina nos anos iniciais. A unidade atende 327 alunos de 1º a 5º ano e é destaque desde 2011 com o melhor índice do estado.

Do mesmo modo, as escolas Pastor Hans Muller (Glória), Professora Virgínia Soares (Floresta) e Professora Maria Magdalena Mazzolli (Jardim Sofia) também aparecem entre as dez melhores médias de Santa Catarina no Ideb de 2021 nos anos iniciais. Cabe mencionar que as referidas escolas citadas dispõem de uma ampla estrutura tecnológica e vários projetos voltados à cultura digital. Outra escola com destaque para o seu Ideb é o colégio Estadual do Paraná, em Curitiba, o Ideb é 7.4, o que a coloca entre as melhores escolas do Brasil. A escola utiliza a tecnologia de forma integrada ao currículo, com o uso de tablets, computadores e outros recursos digitais.

A Escola Municipal de Educação Básica Professora Maria José de Queiroz, em São Paulo, São Paulo também se destacam com Ideb 7.3, o que a coloca entre as melhores escolas públicas do Brasil. A escola utiliza a tecnologia para promover a aprendizagem ativa e personalizada, com o uso de softwares educacionais, jogos e aplicativos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria de Lourdes de Souza, em Belo Horizonte, Minas Gerais, o Ideb é 7.2, o que a coloca entre as melhores escolas públicas do Brasil. A escola utiliza a tecnologia para promover a aprendizagem colaborativa e criativa, com o uso de redes sociais, videoconferências e outros recursos digitais.

Essas são apenas algumas escolas brasileiras que têm obtido bons resultados educacionais utilizando a tecnologia na educação. Existem muitas outras escolas que estão investindo nas tecnologias digitais para melhorar o ensino e a aprendizagem. Nesse contexto, evidencia-se que há um crescente reconhecimento da importância da tecnologia na educação. Entretanto, de acordo com as pesquisas e leituras realizadas, fica evidenciado que as cidades citadas acima investem de forma significativa na cultura digital em suas escolas, o que não é a realidade na grande maioria das cidades brasileiras.

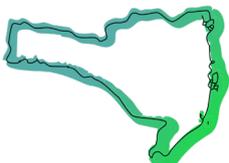
Considerando esses dados do Ideb, mesmo que de forma tendenciosa, percebe-se que as TDIC podem ser utilizadas como recursos pedagógicos digitais para aprimorar a experiência de aprendizagem, oferecendo novas possibilidades para os estudantes explorarem e se envolverem com o conteúdo que não eram possíveis anteriormente.

O uso das tecnologias na educação configura, novas possibilidades de inclusão digital e, conseqüentemente, social, com a ampliação do acesso à informação a um número cada vez maior de pessoas, relativizando barreiras de espaço e tempo para a aprendizagem. A utilização das novas mídias nos processos de educação, porém, deve ultrapassar a mera transposição de conteúdo dos formatos presenciais, consolidando um modelo de aprendizagem híbrida com linguagem própria, capaz de utilizar dos potenciais comunicacionais e tecnológicos para promover, ainda, novas experiências educacionais e práticas importantes para a construção do conhecimento. Além disso, podem ser trabalhadas em rede, propiciando diferentes formas de interação, viabilizando o saber coletivo, pois durante a participação em rede, o estudante assume uma postura compartilhada na sua comunicação, ganhando contornos e envolvimento com as atividades na ceara da colaboração.

Consideremos oportuno trazer dois trechos do texto de Rolkouski (2011, p. 87), que diz “[...] o papel da tecnologia no processo ensino aprendizagem subentende uma concepção do que vem a ser o aprender e o ensinar”. “O uso da tecnologia está além do fazer melhor, fazer mais rápido, trata-se de um fazer diferente” (Rolkouski, 2011, p. 102).

Em consonância com o autor supracitado, compreende-se que inserir novas tecnologias em ambientes escolares é para gerar coisas novas e pedagogicamente importantes que seriam mais difíceis de acontecer de outras formas. Com a inclusão de TDIC na educação escolar, a escola passa a ser um ambiente de aprendizagem que possibilita conhecer e aprender as diferentes formas de manifestação das culturas, pois o local conecta-se ao global instantaneamente. A aprendizagem centra-se nas diferenças individuais, mas também na aprendizagem coletiva, produzida nas relações que se estabelecem entre os agentes humanos e destes com os agentes computacionais.

É preciso destacar que as TDIC não são uma panaceia para os problemas da educação, entretanto, para que sejam eficazes na aprendizagem dos estudantes, seu uso deve ser planejado e integrado ao currículo. Além disso, é preciso que os professores sejam capacitados para utilizá-las de forma pedagógica. Há necessidade de se olhar para as TDIC não apenas como ferramentas que possibilitam novos caminhos para a aprendizagem, mas como elementos que trazem uma nova cultura para a sociedade e, conseqüentemente, para a escola e para a formação dos estudantes. É necessário que os professores



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



tenham formação adequada para o uso pedagógico das TDIC e que estas sejam utilizadas de forma intencional e planejada, de modo a atender aos objetivos das aprendizagens.

Nas palavras de Moran (2010), o desafio imposto aos professores é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que os professores e estudantes estejam num permanente processo de aprender a aprender. Não se trata apenas de atualizar ou adicionar novos conteúdos, mas de desenvolver uma diversidade de competências, habilidades, atitudes e estratégias discursivas e educacionais que sejam mais adequadas à realidade em rápido fluxo de mudanças e transformações (Gabriel, 2013). O professor deve ser preparado para ser o mediador do processo comunicacional que visa aprendizagem do estudante, orientando-o quanto a utilização das diferentes mídias e dos diferentes recursos das mesmas para a formação humana, cidadã e profissional.

Moran (2010), alerta quanto aos riscos do uso inadequado das TDIC na educação. Ele afirma que se elas não forem usadas de forma planejada e alinhadas ao currículo, podem aumentar a desigualdade, promover o consumismo, reduzir a interação social.

Morin (2002), afirma que pensar na tecnologia não se trata apenas de postular seu uso, mas de se apropriar da modernidade e do que ela tem de bom a nos oferecer, sem se esquecer do outro, sem deixarmos de sermos humanos e de entender nossa condição humana, condição cósmica, física e terrestre. O outro, não são somente seres humanos, mas todos os seres e o meio ambiente. Afinal, como diz o autor, somos ao mesmo tempo indivíduo, sociedade e espécie e outros indivíduos, sociedades e espécies convivem em uma relação de interdependência no planeta terra.

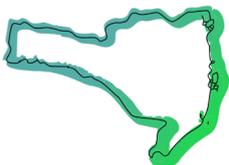
“É preciso atentar que mais do que trabalhar com tecnologias, deve-se pensar em uma cultura que emergiu e se transforma rapidamente sob influência das tecnologias”. Dito de outra forma, “[...] mesmo que um professor não trabalhe com tecnologias digitais, as tecnologias digitais exercem impactos na sua formação, no perfil dos estudantes, nas práticas discursivas e nas formas de interação” (Porto, 2012, p. 171). Afinal, o caráter exponencial da introdução das tecnologias e das mudanças causadas por elas não podem ser ignorados (Sá; Lima, 2018).

Nesse aspecto, Moran (2007) elucida que a educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos e tecnologias, para contribuir na formação de cidadãos plenos em todas as suas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi realizada uma análise de algumas pesquisas existentes que abordam as contribuições das TDIC na aprendizagem dos estudantes da educação básica. Os textos analisados demonstraram que a mediação com TDIC contribuem de modo significativo para o processo de ensino-aprendizagem, entretanto há desafios a serem superados, pois os professores precisam estar aptos para o uso pedagógico dos recursos digitais, as cidades e as escolas precisam disponibilizar TDIC e seu uso deve ser utilizado de forma crítica, reflexiva e com intencionalidade pedagógica.

A integração de tecnologias digitais na educação básica tem sido um tema de importância crescente nos últimos anos. No entanto, é fundamental compreender que simplesmente introduzir tecnologia nas salas de aula não é suficiente para garantir a aprendizagem dos estudantes. As tecnologias digitais, por si só, não são a solução mágica para os desafios educacionais que enfrentamos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



É preciso valorizar as interações entre os agentes humanos (professores e estudantes) e entre os agentes humanos e as máquinas. São as interações que se estabelecem entre as tecnologias, os educadores e os estudantes que têm o potencial de favorecer a aprendizagem. Essa discussão não é nova, pois Pierre Lévy, já fazia essa discussão ao apresentar a sua teoria da inteligência coletiva, que enfatiza a ideia de que o conhecimento e a aprendizagem são construídos de forma coletiva por meio da interação entre indivíduos, tecnologias e recursos digitais (Lévy, 2003). A abordagem da aprendizagem coletiva de Pierre Lévy complementa a discussão sobre a integração das tecnologias digitais na educação básica, enfatizando a importância das interações sociais, da colaboração e do contexto sociocultural na construção do conhecimento

Em vez de simplesmente “digitalizar” a educação, transformando os métodos tradicionais em versões digitais, convidamos a adotar uma abordagem mais holística. As tecnologias digitais devem ser usadas como artefatos socioculturais que podem enriquecer o ambiente de aprendizagem. Elas podem criar oportunidades para a colaboração, a exploração e a personalização da educação.

Ao utilizar tecnologias como artefatos socioculturais, permitimos que a aprendizagem não ocorra apenas dentro das quatro paredes da sala de aula, mas é influenciada pelo contexto social, cultural e tecnológico em que os estudantes estão imersos. As tecnologias conectam os estudantes com recursos globais, culturas diferentes e perspectivas diversas, enriquecendo assim a sua compreensão do mundo.

Além disso, as tecnologias, com o apoio da inteligência artificial, podem adaptar-se às necessidades individuais dos estudantes. Com a ajuda de algoritmos de aprendizado de máquina e análise de dados, é possível criar experiências educacionais personalizadas, identificando as áreas em que cada estudante precisa de mais apoio e fornecendo recursos específicos para atender às suas necessidades.

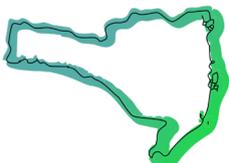
No entanto, é importante ressaltar que o sucesso da integração das tecnologias digitais na educação depende do desenvolvimento profissional dos educadores, uma vez que os professores desempenham um papel central na mediação entre as tecnologias e os estudantes, orientando seu uso eficaz e promovendo a reflexão crítica sobre as informações disponíveis online.

Em resumo, a integração de tecnologias digitais na educação básica não se trata apenas de introduzir dispositivos e recursos digitais nas salas de aula. É sobre como essas tecnologias são planejadas de forma significativa ao ambiente educacional, tornando-se parte integrante do processo de aprendizagem e enriquecendo a interação entre estudantes, educadores e máquinas. É uma abordagem que permite ampliar o potencial transformador das tecnologias digitais quando utilizadas como artefatos socioculturais que podem ampliar horizontes e criar oportunidades de aprendizagem mais enriquecedoras.

AGRADECIMENTOS: O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES e a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina FAPESC.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. ; SILVA, M. G. M. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e tempos de Web Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 /2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 08 set. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



BERTOLDO, Haroldo Luiz; Mill, Daniel. Tecnologia. In: MILL, Daniel. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias a Distância**. Campinas SP, ano 2018 p. 602.

BELLONI, M.L.e GOMES, N.G. **Infâncias, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. Educação Social**, vol.29,n.104,2008, p.717-746. Campinas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66 ed. Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Paz e Terra, 1998.

GABRIEL, Martha. **Educar: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

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

LÉVY, P. **O que é cibercultura**. SP: Editora 34, 2. ed. São Paulo, 2010.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos, BEHRENS, Marilda Aparecida, **Novas Tecnologias e Mediação pedagógica**. Ed Papirus, 18. ed. 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2010.

MORIN, Edgar. **O Método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

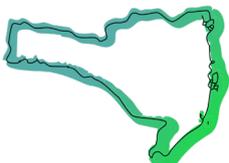
MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSERINO, L. M. Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. Disponível em: . Acesso em: 19 jul. 2012.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.V.; RIVEIRO A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula.** Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/PUC-Rio, 2016.

PISCHETOLA, M; HEINSFELD, B. Tecnologias, estilo motivacional do professor e democracia em sala de aula. In: **Anais IX Seminário Internacional.** As Redes Educativas e as Tecnologias, UERJ, Rio de Janeiro, 05 a 08 de junho de 2017.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfxW9jMWww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. de; ALBUQUERQUE, P. Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas. In: BANNELL, R. I.; MIZRAHI, M.; FERREIRA, G. **Sociomaterialidade e digitalização da educação: reformulando a prática e a pesquisa em uma perspectiva pós-humana.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021.

PORTO. T. M. E. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, M. e RIVOLTELLA, P. C. (Org.) **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2012.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de matemática.** Curitiba: Ibpx, 2011

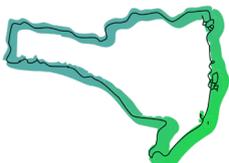
SÁ, P. R, G de; LIMA, V. M. **Comunicação, planejamento e convergência de mídias.** Rio de Janeiro: FGV, 2018.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, Madalena Pereira da, AGUIAR, Paula Alves de, JURADO, Ramon Garrote. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 1, 2020.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.

VASCONCELLOS, Maria José Estevão. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** Campinas: Papyrus, 2010.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Construindo pontes: a Inovação Pedagógica e o relacionamento entre Família e Escola

Jéssica Luana Da Costa⁷³

jessica.dacosta@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ

Odilon Luiz Poli⁷⁴

odilon@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ

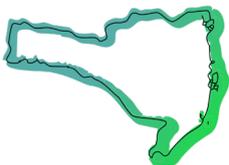
RESUMO. Este trabalho discute a relação família-escola, na perspectiva da inovação pedagógica te tem como objetivo analisar em que medida projetos de inovação nas práticas educativas, incluindo a integração de tecnologias digitais, podem influenciar no processo de aproximação entre escola e família em escolas de ensino fundamental do município de Pinhalzinho (SC). Para isso busca compreender as estratégias das famílias contemporâneas no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, bem como as estratégias mobilizadas pelas escolas na busca de aproximação com os grupos familiares e a possível influência da inovação nas práticas educativas, incluindo o uso de tecnologias digitais na mediação entre as duas instituições. Pesquisa descritiva de abordagem mista, delineada como um estudo de campo, o presente estudo utilizará de diferentes estratégias para a geração das materialidades empíricas (questionários do tipo *survey*, observação sistemática, entrevistas e grupos focais, além do desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógicas voltado a promover a aproximação entre escola e família. O *locus* da pesquisa será uma escola de ensino fundamental vinculada à rede municipal de ensino de Pinhalzinho (SC). Os primeiros resultados indicam a existência de uma diferença significativa na compreensão de familiares e professores, sobre a participação dos familiares no processo de acompanhamento escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Relação família escola. Inovação pedagógica. Tecnologias Digitais e Educação.

ABSTRACT. This word discusses the family-school relationship, from the perspective of pedagogical innovation, and aims to analyze the extent to which innovation projects in educational practices, including the integration of digital technologies, can influence the process of bringing school and family closer together in educational schools. fundamental building in the municipality of Pinhalzinho (SC). To do this, it seeks to understand the strategies of contemporary families in monitoring their children's school life, as well as the strategies mobilized by schools in the search for rapprochement with family groups and the possible influence of innovation in educational practices, including the use of digital technologies in mediation between the two institutions. Descriptive research with a mixed approach,

⁷³ Mestranda em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ. E-mail: jessica.dacosta@unochapeco.edu.br

⁷⁴ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: odilon@unochapeco.edu.br



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



outlined as a field study, the present study will use different strategies to generate empirical materialities (survey-type questionnaires, systematic observation, interviews and focus groups, in addition to the development of a pedagogical intervention project aimed at to promote rapprochement between school and family. The locus of the research will be an elementary school linked to the municipal education network of Pinhalzinho (SC). The first results indicate the existence of a significant difference in the understanding of family members and teachers about the participation of family members in the school monitoring process.

KEY WORDS: School family relationship. Pedagogical innovation. Digital Technologies and Education.

INTRODUÇÃO.

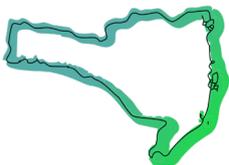
Escola e família têm sido, ao longo da história, duas instituições fundamentais no processo de educação das novas gerações, sendo as principais responsáveis pela transmissão/apropriação do patrimônio cultural das sociedades. Desempenham, assim, de modo complementar, um papel crucial na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. A esse respeito, ainda nos anos 70 do século XX, o educador Jean Piaget já alertava para a importância da aproximação entre essas duas instituições para o bom desenvolvimento do processo de educação. Em suas palavras:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 1972, p. 50).

Nessa esteira, vários outros profissionais destacam os benefícios do diálogo e de uma interação mais efetiva entre escola e família no processo de educação. Loureiro (2017, p.6), destaca um conjunto de vantagens do envolvimento das famílias na escola, indicando, dentre elas, o aumento da motivação dos alunos pelo estudo, a melhora da compreensão, pelos familiares, do esforço dos professores e a melhoria da imagem da escola e o prestígio dos seus profissionais o que contribui, inclusive, para a melhoria da motivação dos professores para o desempenho de suas funções.

Sobre os efeitos dessa relação entre escola e família no desempenho escolar dos estudantes, Varani e Silva (2010) concluem que a mera presença e participação dos pais nas reuniões não é determinante na constituição do bom ou do mau desempenho do aluno. Ou seja, por mais que a família desempenhe um papel essencial no desenvolvimento dos filhos, não há como considerá-la como a única responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. Mesmo assim, esse fato não diminui a importância de uma aproximação efetiva entre família e escola, no contexto da educação escolar, que tende a ser bastante benéfica a todos os agentes envolvidos com a instituição de ensino (pais, alunos, professores, gestores, funcionários e comunidade escolar).

Segundo as palavras de Loureiro (2017), para além disso, podemos observar diversas outras vantagens decorrentes da participação das famílias na escola: ela impulsiona a motivação dos estudantes em relação aos estudos, facilita a compreensão dos pais sobre o esforço dos professores e os capacita a desempenhar melhor seus papéis; além disso, essa participação contribui para aprimorar a imagem da escola e fortalecer o prestígio profissional dos docentes, promovendo assim uma maior motivação por parte destes em cumprir suas funções de forma mais eficaz.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



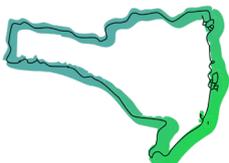
Ademais, a parceria entre a família e a escola desempenha um papel central nessa evolução do cenário educacional. A comunicação franca e a escuta atenta são elementos cruciais para estabelecer uma relação de confiança e cooperação entre esses dois contextos. Em síntese, a transformação da educação está intrinsecamente ligada à nova dinâmica das famílias, ao papel contemporâneo das escolas e aos novos paradigmas educacionais que se entrelaçam em um processo de mudança educacional. De acordo com as reflexões de Polônia e Dessen (2005), é comum enxergar a família como um elemento que estimula a eficácia no ambiente escolar, enquanto que se considera o afastamento dos pais em relação à vida acadêmica de seus filhos como um fator que pode contribuir para a falta de interesse e a diminuição do apreço pela educação.

Contudo, essa relação nem sempre tem ocorrido de modo efetivo e tem sido, inclusive, motivo de muitas críticas e queixas, especialmente por parte dos professores. Poli; Zago; Bortoleto (2020) a partir de um levantamento feito junto a professores de 20 municípios integrantes da região da Associação dos Municípios do Oeste Catarinense (AMOSOC), revelam a existência de uma tensão por parte dos professores que julgam que as famílias atuais renunciaram ao processo de educação dos seus filhos, relegando essa tarefa exclusivamente para a escola. A ideia de desinteresse por parte dos familiares no que tange à educação dos filhos é recorrente em seus depoimentos. Avaliam, também, que esse “abandono” das famílias em relação à educação dos filhos é uma das principais causas dos problemas de desinteresse e indisciplina dos alunos na escola.

O estudo de Rosso; Serpe (2012) chega a conclusões semelhantes. Segundo eles os professores responsabilizam os pais pelo insucesso dos alunos em suas salas de aula. Além disso veem a família como a grande responsável pelos problemas como indisciplina e violência na escola. Nas suas palavras: “A busca indiscriminada por culpados pelo fracasso escolar dos alunos faz com que os professores visualizem os pais como inimigos no processo de escolarização, transformando-os em vilões na arte de educar” (ROSSO; SERPE, p.3). Nessa mesma linha, vários outros estudos indicam a existência de uma relação conflituosa e problemática entre família e escola Varani; Silva (2010) ; Narodowski e Árias (2018), dentre vários outros.

É importante salientar, também, que o papel desempenhado pela família nesse processo tem passado por uma redefinição e reavaliação, em resposta às mudanças profundas que estão acontecendo tanto na estrutura familiar quanto na escola, especialmente no contexto da revolução digital. Além disso, a colaboração entre família e escola assume um papel fundamental nessa nova realidade educacional. A comunicação aberta, e a escuta ativa são essenciais para construir uma relação de confiança e colaboração entre ambos os contextos. Em resumo, a nova realidade familiar, o papel contemporâneo da escola e os novos paradigmas educacionais estão interligados em um processo de transformação da educação.

Um aspecto igualmente crucial desta pesquisa é a abordagem da inovação na educação, incluindo a integração das tecnologias digitais ao cotidiano escolar, uma vez que, dado o papel da inovação em todas as áreas da sociedade, a escola não pode ignorar essa realidade. Nesse sentido, contudo, é importante, antes de tudo, contextualizar o conceito de inovação no âmbito da educação. Diferentemente do que, de um modo geral, ocorre no campo da inovação tecnológica, voltada à produção econômica, no âmbito da educação, na abordagem adotada neste trabalho, a inovação educacional implica numa ruptura de paradigma, isto é, numa ruptura com o paradigma tradicional de educação não apenas no sentido dos métodos empregados, mas sim, nos seus próprios fundamentos. Nesse sentido, Saviani (1989, p.21) esclarece: “Dizer que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nessa mesma perspectiva, Cunha (2016, p.94) afirma que o conceito de inovação pedagógica não está relacionado à produção de algo novo, mas voltada para a ruptura com o paradigma tradicional de ensino, ou seja, as inovações são “[...] formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos”.

A partir dessa compreensão, este trabalho busca analisar as possibilidades de transformação das relações entre família e escola, na perspectiva da inovação na educação e seus impactos no ambiente escolar e na aprendizagem. Para tanto, parte do levantamento das abordagens adotadas pelas famílias contemporâneas para acompanhar o progresso acadêmico de seus filhos, bem como das estratégias empregadas pela escola para promover a aproximação com as famílias e averiguar a possível influência das tecnologias digitais na interação entre essas duas instituições.

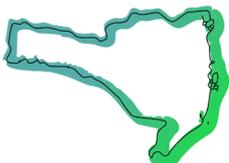
O objetivo central é avaliar como o desenvolvimento de estratégias inovadoras, incluindo o uso de tecnologias digitais, pode facilitar uma colaboração mais eficaz entre escolas e famílias no processo de educação de crianças matriculados no ensino fundamental. Diante disso, o problema de pesquisa que mobiliza esse estudo está assim definido: em que medida projetos de inovação nas práticas educativas, incluindo a integração de tecnologias digitais podem influenciar no processo de aproximação entre escola e família em escolas de ensino fundamental do município de Pinhalzinho (SC)?

O objetivo geral desta pesquisa busca analisar em que medida projetos de inovação nas práticas educativas, incluindo a integração de tecnologias digitais, podem influenciar no processo de aproximação entre escola e família em escolas de ensino fundamental do município de Pinhalzinho (SC).

Quanto as questões de pesquisa, elegemos três principais: Quais as principais estratégias mobilizadas pelas famílias dos estudantes da escola em estudo, para o acompanhamento do processo de educação escolar dos seus filhos? Quais as principais estratégias mobilizadas pela escola em estudo para promover a participação dos grupos familiares no acompanhamento da educação escolar dos seus filhos? Como se caracterizam as expectativas e as práticas de familiares e educadores, no que tange a interação escola-família, antes e após o desenvolvimento do programa de aproximação desenvolvido pela escola?

Em relação aos objetivos específicos, estes ficaram assim definidos: Descrever as principais estratégias mobilizadas pelas famílias dos estudantes de uma escola em estudo, para o acompanhamento do processo de educação escolar dos seus filhos; Identificar as principais estratégias mobilizadas pela escola em estudo para promover a participação dos grupos familiares no acompanhamento da educação escolar dos seus filhos; Promover o redimensionamento das estratégias mobilizadas pela escola em estudo para promover a aproximação escola-família, perspectiva da inovação pedagógica; Comparar as expectativas e as práticas de familiares e educadores, no que tange a interação escola-família, antes e após o desenvolvimento do programa de aproximação desenvolvido pela escola.

O *locus* da pesquisa será uma escola de ensino fundamental vinculada à rede municipal de ensino de Pinhalzinho (SC). Para desenvolvimento do referencial teórico destacamos alguns autores principais até o momento, são eles: LAHIRE (1997), NOGUEIRA (2006), ZAGO (2000), CUNHA (2016), LEITE (2012), KENSKI (2015), GÓMEZ (2015), AZEVEDO (2015), OLIVEIRA (2010); SAVIANI (1989); TAVARES (2019). Em termos metodológicos, é uma pesquisa do tipo descritivo, de abordagem mista, que combina elementos qualitativos e quantitativos, delineada como um estudo de campo.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MATERIAIS E MÉTODOS.

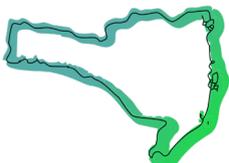
Em termos metodológicos, a pesquisa é do tipo descritivo, de abordagem mista, que combina elementos qualitativos e quantitativos, delineada como um estudo de campo. A produção das materialidades empíricas está em curso, e realizada por meio de diferentes instrumentos de escuta de familiares, professores, gestores e integrantes da equipe técnico-pedagógica.

Em primeiro lugar, foram enviados questionários eletrônicos para professores e familiares de turmas de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, antes da realização de um projeto de intervenção pedagógica, voltado a promover a aproximação entre escola e família, na perspectiva da inovação pedagógica. Assim, no curso da pesquisa, está sendo desenvolvido um projeto de aproximação entre escola e família, na perspectiva da inovação pedagógica, no qual redimensionar a ação da escola na promoção de uma maior sintonia e diálogo com os grupos familiares, de modo a ampliar seu envolvimento no processo de acompanhamento do processo de educação escolar dos seus filhos. Nesse processo, buscamos potencializar o uso tecnologias digitais para facilitar o processo de interação entre escola e familiares.

Após o desenvolvimento do projeto, os questionários acima mencionados serão reenviados tanto aos familiares quanto aos professores para observar possíveis mudanças na sua compreensão sobre o tema, bem como nas suas práticas educativas. Além disso, serão desenvolvidos dois grupos focais, um envolvendo até 12 familiares e outro envolvendo até 12 professores para aprofundamento e/ou esclarecimento de aspectos abordados nos questionários. Também serão desenvolvidas duas entrevistas com gestores e/ou integrantes da equipe técnico-pedagógica que participarem ativamente na execução do projeto de intervenção pedagógica voltado à aproximação entre escola e famílias dos estudantes das turmas envolvidas na pesquisa.

Para a análise dos impactos desse processo de aproximação entre escola e família, também foram desenvolvidas pelos professores que participam da pesquisa, atividades de observação sistemática, tanto do envolvimento dos grupos familiares no processo de acompanhamento da educação escolar dos filhos, quanto do engajamento e desempenho dos estudantes no processo de educação escolar. As observações foram realizadas a partir de alguns indicadores, atendendo aos objetivos da pesquisa. No tocante ao envolvimento dos grupos familiares no processo de acompanhamento da educação escolar dos filhos, estão sendo observados os índices de frequência às reuniões e outras atividades promovidas pela escola; as contribuições dos familiares nos estudos e discussões propostas pela escola sobre o processo de educação escolar; o acompanhamento do processo de escolarização dos filhos; a interação dos familiares com os professores das turmas envolvidas.

Em relação ao engajamento e desempenho dos estudantes no processo de educação escolar estão sendo observados a frequência às aulas; a realização efetiva das atividades extraclasse propostas pelos professores; a incidência de ocorrências disciplinares envolvendo os estudantes das turmas envolvidas na pesquisa; a necessidade de interrupção das aulas e/ou necessidade de intervenção dos professores para obter a atenção dos alunos durante as aulas; o envolvimento efetivo e contribuições dos estudantes nas discussões e atividades realizadas durante as aulas; o desempenho dos estudantes nas avaliações bimestrais realizadas pela escola. As atividades de observação sistemática estão sendo realizadas tanto por meio de análise documental (listas de presença; atas de reuniões; relatórios sobre atividades desenvolvidas pela escola envolvendo familiares, boletins de desempenho dos estudantes, etc), quanto por meio de observações sistemáticas realizadas diretamente pelos professores, durante as suas aulas, a partir de fichas de observação fornecidas pelos pesquisadores.]



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS.

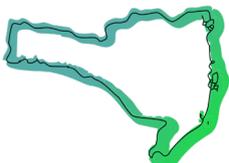
A presente pesquisa encontra-se em andamento e, até o momento, dispomos de resultados parciais. O trabalho progrediu em seis etapas distintas até o presente momento. Para iniciar a pesquisa foram encaminhados questionários via WhatsApp para os professores e pais de estudantes de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental. O encaminhamento dos questionários foi realizado no mês de julho de 2023 por meio do aplicativo Google Forms, sendo que o questionário dos professores foi encaminhado para 12 profissionais, dentre eles pedagogos e professores de áreas, como, Educação Física, Biodiversidade, Inglês, Arte e Literatura. Destes, retornaram 11 questionários respondidos.

O questionário dos professores abordou, na sua primeira seção, questões voltadas a caracterização dos profissionais participantes. A segunda seção foi dedicada ao levantamento da experiência profissional dos envolvidos, incluindo a indicação das maiores dificuldades enfrentadas na prática docente, a avaliação das condições de trabalho da escola e a satisfação geral com seu próprio trabalho. A terceira seção abordou a percepção dos professores sobre a participação das famílias e sua influência no desempenho escolar dos alunos, a avaliação do desempenho dos seus estudantes nas aulas, sua motivação e envolvimento nas aulas e a comunicação com os familiares dos estudantes e as estratégias mobilizadas pelos professores para promover a participação das famílias na vida escolar dos estudantes, dentre outras situações que acompanham o dia a dia escolar.

Também, foram encaminhados questionários para cerca de 325 famílias no intuito de captar a sua compreensão sobre a experiência familiar em relação aos filhos, seu processo de educação e sobre a relação com a escola. Dos 325 envios, obtivemos 100 retornos, dentre os quais, 97 apresentavam questionários respondidos e 3 informaram a decisão de não participar da pesquisa. Nesse questionário, a primeira seção foi dedicada ao levantamento do perfil do estudante e da família, incluindo o horário de trabalho dos pais; a segunda seção foi dedicada a abordar a experiência de ter e criar os filhos, os desafios e as preocupações que esse processo lhe causa, o acompanhamento do desenvolvimento dos filhos na escola e, por fim, sobre como os pais se sentiam em relação as informações que eles tem da escola sobre os filhos e o que mais dificultava o acompanhamento da educação escolar dos filhos.

Ao analisarmos os questionários enviados aos professores e questionarmos sobre os principais fatores que influenciam positivamente ou negativamente o desempenho de seus alunos no cotidiano, podemos notar que surge uma ênfase na importância da família. O comentário de um dos professores reflete uma preocupação legítima com o papel essencial desempenhado pela família na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. Com efeito, a família é frequentemente considerada como o alicerce da sociedade, sendo o local onde valores, normas e princípios são transmitidos de uma geração para a seguinte.

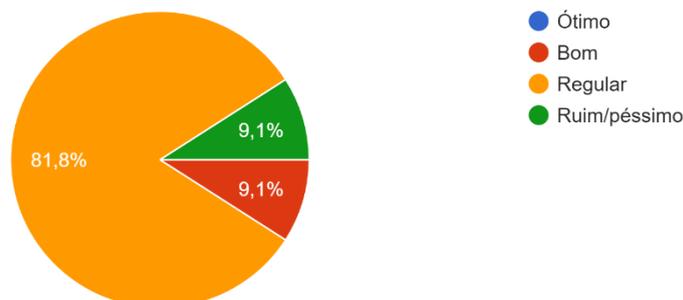
Quando questionamos os professores sobre como eles avaliam o acompanhamento escolar realizado pelos familiares dos alunos, é notável, ao observarmos no gráfico abaixo, que 9 dos 11 dos professores o consideram como sendo de qualidade regular, enquanto 1 professor caracteriza o acompanhamento familiar como bom e 1 professor também, considera esse acompanhamento ruim.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Gráfico 1- Avaliação do acompanhamento familiar na vida escolar dos estudantes



Fonte: Produzido pelos autores a partir das respostas dos professores ao questionário *Online* (2023).

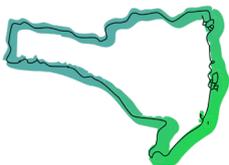
Quando indagamos aos professores sobre que tipo de participação ou intervenção eles gostariam que os pais e familiares adotassem para assegurar uma educação de qualidade e um desempenho escolar sólido de seus filhos, recebemos respostas que enfatizam a importância da colaboração e do envolvimento ativo. Estas sugestões incluem, acompanhamento das tarefas de casa, diálogo constante sobre a escola, incentivo à leitura, participação ativa em eventos escolares, presença física e interação social, incentivo ao conhecimento e por fim o acompanhamento do desenvolvimento e crescimento. Ainda sobre o assunto, um dos professores acha importante que ambos,

Acompanhassem, demonstrando interesse pela vida escolar, perguntando da escola, conversando com a criança e ouvindo-a, fazendo o tema, participando das atividades escolares, lendo com a criança, brincando com o filho na rua, na calçada, na praça... (professor 1).

Ao questionarmos como os educadores buscam promover a participação das famílias no processo educacional das turmas em que atuam, observamos diversas estratégias, isso inclui uma comunicação constante, onde compartilham informações sobre dificuldades e encaminhamentos específicos para cada aluno quando necessário. Além disso, eles desenvolvem atividades de "tema de casa" que requerem a interação dos pais, como pesquisas e diálogos em família. Os educadores também fornecem sugestões de temas para discussões em casa e brincadeiras para as crianças realizarem com seus familiares. Eles enfatizam a importância do diálogo contínuo entre escola e família, reconhecendo que o esforço deve ser coletivo, envolvendo não apenas os professores e os pais, mas também a escola e a rede de ensino como um todo.

Outra estratégia utilizada é envolver os alunos na criação de jogos que podem ser levados para casa, incentivando-os a compartilhar e interagir com suas famílias por meio dessas atividades. Além disso, os educadores solicitam a assinatura dos pais ou responsáveis nas atividades do caderno do aluno como forma de acompanhamento, embora reconheçam que essa prática nem sempre seja seguida rigorosamente. E por último, nas reuniões e na entrega de avaliações, os educadores também aproveitam a oportunidade para manter um contato próximo com as famílias.

Ao partirmos para a análise realizada no questionário dos pais, quando analisamos as respostas em relação a ter e criar filhos e pedir que definissem qual palavra melhor resumiria essa experiência, notamos que 18,6% (18 familiares), responderam felicidade, 39,2% (38 familiares) responderam realização, 16,5% (16 familiares), responderam preocupação, 17,5% (17 familiares) responderam

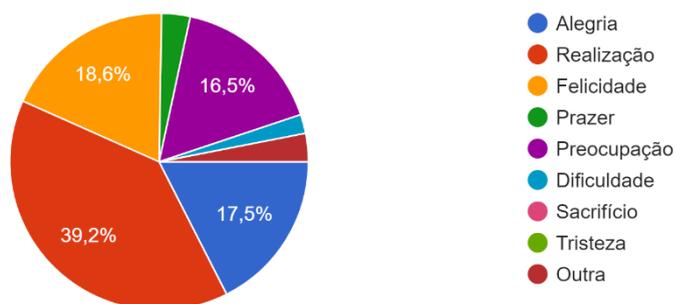


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



alegria, 3,1% (3 familiares) prazer, e outros 2,1% (2 familiares) relataram dificuldade e, por fim, 3,1% (3 familiares) optaram por outras opções. Abaixo segue o gráfico com as informações.

Gráfico 2- Experiência de criar os filhos

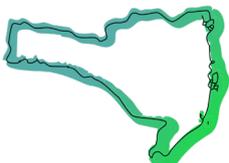


Fonte: Produzido pelos autores a partir das respostas dos professores ao questionário *Online* (2023).

Ao perguntarmos aos pais sobre suas razões para considerarem a experiência de ter filhos tão significativa, eles compartilharam respostas inspiradoras. Para muitos, os filhos representam uma fonte de motivação, uma realização fundamental na constituição de suas famílias. Eles os veem como um complemento que traz bênçãos para a família, apesar dos desafios que podem surgir ao longo do caminho. Para outros familiares, a alegria e a felicidade que os filhos trazem para dentro de casa são inestimáveis e sua presença é vista como a concretização de sonhos e a experiência única e indescritível de criar uma nova geração. Outros ainda, informam que a gratidão e a sensação de que esses filhos foram esperados e planejados são sentimentos profundos que permeiam essa jornada familiar. Observamos, assim, a ampla predominância de sentimentos positivos na relação dos familiares com seus filhos, o que indica a possibilidade de relações afetivas intensas, em que se sobressaem emoções e sentimentos positivos. Esse fato é significativo porque favorece o comprometimento familiar com o processo de educação e desenvolvimento dos seus filhos, incluindo a possibilidade de cooperação com a escola em seu trabalho educativo.

Quando questionamos sobre qual é a principal fonte de preocupação em relação à educação de seus filhos obtivemos um total de 30% dos familiares que destacaram sua preocupação com a educação e o futuro de seus filhos. Já os outros 70% expressaram suas preocupações abrangendo diversos temas, como as influências negativas da mídia e da internet, drogas, violência, formação de bons seres humanos, valores, saúde mental (depressão e ansiedade), e as perspectivas no mercado de trabalho.

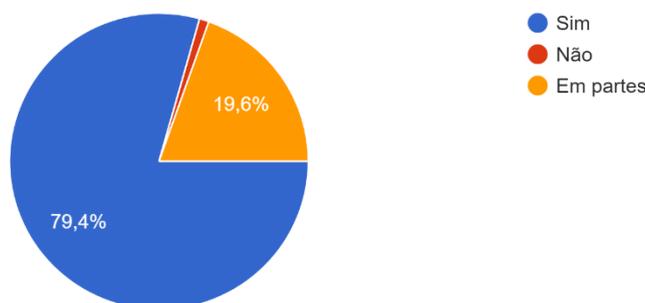
Quando examinamos os questionários preenchidos pelos professores, é evidente que eles expressam preocupações em relação à participação dos pais na vida escolar de seus filhos. No entanto, ao analisarmos as respostas dos pais sobre como eles acompanham a vida escolar de seus filhos, as informações revelam uma perspectiva diferente. A grande maioria dos familiares afirmam acompanhar a vida escolar dos filhos, o que evidencia uma diferença nas expectativas ou mesmo na compreensão do que seja, efetivamente, esse acompanhamento escolar. Essa é, possivelmente, uma das razões para a dessintonia entre familiares e professores observadas em vários estudos, como, por exemplo, Poli; Zago; Bortoleto (2020). O gráfico abaixo fornece uma representação mais detalhada desses dados.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Gráfico 3- Participação dos pais na vida escolar dos filhos.



Fonte: Produzido pelos autores a partir das respostas dos professores ao questionário *Online* (2023).

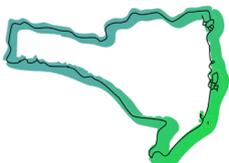
Além de aplicarmos questionários, também promovemos uma abordagem pedagógica, por meio de um processo de formação continuada, direcionada aos professores envolvidos na pesquisa, com o objetivo de ampliar sua formação, em vista de um engajamento mais eficaz nas interações com as famílias. O primeiro encontro aconteceu presencialmente no dia 20 de julho de 2023, com duração de 8h. Nesse primeiro momento, foram realizados estudos e discussão de questões relacionadas à participação da família na escola, à importância da escola para os estudantes na atualidade e à importância de aproximar a família da escola. Por fim, ainda nesse encontro, a partir dos subsídios advindos do processo de formação, foi elaborada uma síntese da proposta pedagógica da escola, com o estabelecimento de prioridades no desenvolvimento dos estudantes. A elaboração dessa síntese teve como foco promover a unidade da equipe escolar em torno de um projeto educativo. Nas semanas subsequentes, durante o mês de agosto, foram realizados outros dois encontros *online*, nos dias 14 e 16 do mês de agosto de 2023, os quais tiveram duração de aproximadamente 1 hora cada, nos quais foram finalizadas as definições e encaminhamentos relacionadas ao projeto de interação da escola com os grupos familiares (pauta da primeira reunião, convite, sistemática de comunicação escola-família-escola, dentre outros aspectos).

O início das atividades de interação pedagógica com os grupos familiares aconteceu em dois momentos, nos dias 22/08/2023 e 04/09/2023, cujos resultados ainda não foram devidamente processados e analisados. Contudo, cabe destacar que o percentual de participação dos pais foi maior do que costuma ser nas reuniões em que a escola promovia no início do ano letivo. As demais estratégias previstas nos procedimentos metodológicos estão sendo desenvolvidas, porém seus resultados ainda não foram devidamente processados, não sendo possível serem apresentados nesse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este estudo encontra-se atualmente em uma fase intermediária de desenvolvimento e várias análises e práticas ainda estão em andamento. Os objetivos iniciais da pesquisa foram estabelecidos e, embora algumas etapas já tenham sido concluídas, ainda é necessário avançar nas etapas da pesquisa para alcançar os resultados desejados. Além disso, a análise dos resultados obtidos até o momento está em progresso.

É interessante notar que, ao analisar os questionários preenchidos pelos professores, surge uma preocupação evidente com a participação dos pais na vida escolar de seus filhos. No entanto, ao examinarmos as respostas dos pais à pergunta sobre como eles acompanham a vida escolar de seus filhos, encontramos uma perspectiva diferente. Os pais confirmam que estão envolvidos nesse



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



acompanhamento, o que aponta para uma possível desconexão entre as percepções dos educadores e dos pais.

As justificativas fornecidas pelos pais destacam a motivação, a realização pessoal e a alegria que os filhos trazem para suas vidas. Essas respostas demonstram a importância atribuída à família e ao papel fundamental que os filhos desempenham na construção de laços familiares, o que, ao que tudo indica, desautoriza a tese do desinteresse familiar pela educação dos filhos, comumente presente nas falas dos professores.

No âmbito da pesquisa, a expectativa é que, ao final do processo, seja possível realizar uma comparação dos avanços e desafios encontrados no desenvolvimento dessa aproximação dialógica entre escola e família. Este processo é o foco central do projeto em andamento, e seus efeitos no processo de aprendizagem das crianças são o principal objeto de estudo. À medida que continuamos a análise e a coleta de dados, buscamos uma compreensão mais profunda e abrangente dessas dinâmicas complexas entre escola, família e aprendizagem. **Referências.**

AZEVEDO, Luciana Jaramillo Caruso de. As transformações da Família (2015). In: www.psicologia.pt. Disponível em http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?as-transformacoes-da-familia&codigo=A0934&area=D11A. Acesso em 09 de setembro de 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Em *Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2016.

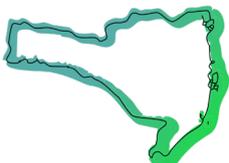
KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012.

LOUREIRO, Assis Marta. *Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada?* Psicologia.pt, O portal dos psicólogos. 2017.

NARODOWSKI, Mariano. ARIAS, Maria Eugenia. *Cinco explicações sobre a crise da aliança entre a Escola e a Família*. Reflexão e Ação, 2018.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação & Realidade, Porto Alegre, FAGED UFRGS, v. 31. n. 02, p. 155-169, jul./dez. 2006.

POLI, Odilon Luiz Escola e família [recurso eletrônico] Chapecó, SC: Argos, 2022.76 p. (EaD; 163) –

POLI, Odilon Luiz; ZAGO, Nadir; BORTOLETO, Edivaldo. Transformações sociais e interações escola-família no ensino fundamental. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 220-234, jan./abr. 2020.

PIAGET, J. Para onde vai a Educação. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972.

ROSSO, Ademir José. SERPE, Bernadete Machado. Família, a protagonista no discurso de professores da Educação Básica sobre as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico em sala de aula. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

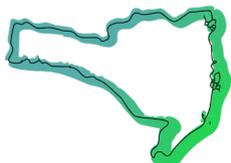
SAVIANI, Dermeval. Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas/coordenador Walter E. Garcia. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

SIMIONATO; Marlene Aparecida W.; OLIVEIRA, Raquel Gusmão. Funções e transformações da família ao longo da . In: I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr – nov./2003. Disponível em:https://www.tjpe.jus.br/documents/72348/118733/SIMIONATO_OLIVEIRA_Fun%C3%A7%C3%B5es+e+transforma%C3%A7%C3%B5es+da+fam%C3%ADlia+ao+longo+da+hist%C3%B3ria.pdf/d831ed8d-35e9-4eb1-a7dc-e607d0d7c65e?version=1.0. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária Educação, núm. 44, 2019, janeiro, pp. 1-17 Universidade Federal de Santa Maria Brasil.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 17-44.

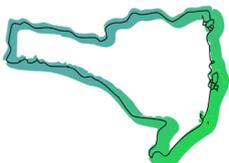


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



AGRADECIMENTOS:

Meu agradecimento vai para a UNOCHAPECÓ pela concessão de bolsa parcial de estudos. Ao programa PPGE da Unochapecó e ao professor orientador.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O modelo TPACK para inserção das Tecnologias Digitais na Educação

Josiane Dogenski¹

dogenskijosiane@gmail.com

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp

Madalena Pereira da Silva²

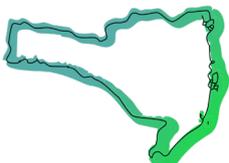
madalena.pereira@uniarp.edu.br

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp

RESUMO. O atual cenário educacional impulsiona os professores a buscarem novas maneiras de dinamizar o processo de ensino e de tornar a escola um ambiente menos passivo e mais atrativo aos estudantes. Uma necessidade que emerge no contexto escolar é trabalhar novas formas de aprender e de ensinar por meio da cultura digital, especialmente daquelas atentas à influência da tecnologia no contexto escolar. Nesse cenário, compreender o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) e suas contribuições para a melhoria da prática pedagógica, evidenciando os saberes docentes necessários a serem desenvolvidos no que tange às Tecnologias Digitais, torna-se interessante para o professor que precisa se adaptar e aprender a usar as tecnologias na sala de aula. Partindo dessa contextualização, o presente estudo objetiva conhecer o modelo TPACK e os saberes docentes necessários para inserção das TDIC na educação. Os resultados obtidos apontam que o modelo TPACK oferece aos educadores uma estrutura valiosa para desenvolver saberes docentes essenciais para a integração eficaz das tecnologias na educação. Ao fundir o conhecimento no domínio do conteúdo, a expertise pedagógica e a competência tecnológica, os professores estão melhor preparados para selecionar, implementar e adaptar ferramentas tecnológicas de maneira significativa, alinhando-os com os objetivos de aprendizagem e as necessidades dos alunos. Essa combinação de saberes docentes torna-se uma base sólida para uma educação moderna e eficaz, capacitando os educadores a liderar com sucesso o processo de transformação digital nas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVES: TPACK. Saberes Docentes. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT. The current educational scenario encourages teachers to look for new ways to streamline the teaching process and make the school a less passive and more attractive environment for students. A need that emerges in the school context is to work on new ways of learning and teaching through digital culture, especially those that are aware of the influence of technology in the school context. In this scenario, understanding the TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) model and its contributions to improving pedagogical practice, highlighting the necessary teaching knowledge to be developed with regard to Digital Technologies, becomes interesting for the teacher who needs to adapt and learn to use technologies in the classroom. Based on this contextualization, the present study aims to understand the TPACK model and the teaching knowledge necessary for the inclusion of TDIC in education. The results obtained indicate that the TPACK model offers educators a valuable structure to develop essential teaching knowledge for the effective integration of technologies in education. By merging content domain knowledge, pedagogical expertise, and technological competency, teachers are better prepared to select, implement, and adapt technology tools in meaningful ways that align with



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



learning goals and student needs. This combination of teaching knowledge becomes a solid foundation for modern and effective education, enabling educators to successfully lead the process of digital transformation in classrooms.

KEY WORDS: TPACK. Teaching Knowledge. Digital Technologies

INTRODUÇÃO.

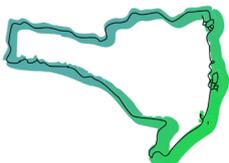
O mundo vive momentos de consideráveis transformações que modificam tudo a todo instante. Sob esse viés, para sustentar o desenvolvimento baseado nessas mudanças, mostra-se necessária uma educação de qualidade, e professores que desempenham um papel fundamental nesse processo precisam estar atentos e dispostos a ressignificar sua prática pedagógica e adaptar-se ao meio tecnológico.

Nesse sentido, o grande desafio da sociedade moderna é educar, no mundo contemporâneo, com acesso rápido à informação disseminada pelo uso da tecnologia digital. Tal situação exige mudanças tanto dos professores quanto da escola que necessitam se atualizar constantemente na tentativa de promover ações pedagógicas contextualizadas e interessantes que envolvam os estudantes, modificando substancialmente a maneira de ensinar e de aprender, além de se relacionar com o mundo, tornando esse ambiente um lugar atrativo, pois a escola é previsível demais “[...] pouco estimulante para os bons professores e alunos” (Moran, 2008, p. 1).

A presença das tecnologias digitais de informação e comunicação em sala de aula torna o ambiente escolar mais atrativo, fugindo do olhar tradicional e indo ao encontro das necessidades da contemporaneidade, como salienta Moran (2014, p. 33): “[...] a sala de aula tradicional é asfíxiante para todos, principalmente para os mais novos”, ou seja, esses que estão o tempo todo conectado, interagindo, expondo suas ideias, experiências e de certa forma, construindo novos conhecimentos.

Para isso, é primordial ter em mente que a tecnologia na atualidade impacta o cenário educacional significativamente. Desse modo, importa a menção de que não basta disponibilizar às escolas equipamentos tecnológicos ultramodernos, “[...] é necessário que os professores sejam capazes de integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas de forma crítica e criativa” (Rabello; Tavares, 2021, p.123), promovendo para além da transposição didática, o letramento digital dos discentes. Para tanto, é evidente que não é necessário dominar a tecnologia como um todo, entretanto desenvolver competências digitais que ajudem a utilizar esses recursos de maneira eficiente, com sentido e significado na prática pedagógica.

[s]omos cada dia mais envolvidos pelas novas tecnologias e elas vão adentrando nossas relações sociais e nossos sistemas de relacionamentos e tecnologizando nossas rotinas. (...) Ao mesmo tempo em que não podemos estar alheios, também não podemos simplesmente adotá-las pelo simples fato de estarem presentes. (...) Em época de parafernália tecnológica como quadros interativos, aparelhos inteligentes, banda larga, Skype, conferencecalls, Ipads, Podcasts, quejandos e quetais, não basta apenas incorporá-los às práticas e distribuir Ipads em vez de livros didáticos se não há formação para tal (Vian Júnior, 2013, p.210-211).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Haja vista esse ponto, o professor deve estar aberto para aprender e utilizar novas estratégias, levando em consideração as possibilidades das novas tecnologias digitais como recursos de melhoria dos processos educacionais.

Mas, como proceder para inserção das tecnologias digitais na educação? Que saberes docentes são necessários? Qual abordagem teórico-metodológica pode ser adotada?

A resposta para tais questionamentos emerge na utilização do modelo *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), um arcabouço conceitual proposto por Mishra e Koehler (2006), que contextualiza a intersecção entre os conhecimentos no domínio do conteúdo, da pedagogia e da tecnologia, cujo pressuposto consiste em promover não apenas a inserção das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem, todavia a adoção efetiva de ferramentas tecnológicas no contexto educacional de maneira orientada.

O objetivo desta pesquisa consiste em conhecer o modelo TPACK e os saberes docentes necessários à inserção das TDIC na educação, o qual se justifica por compreender que a sociedade está cada vez mais imersa no mundo tecnológico e digital. Nessa perspectiva, a escola deve acompanhar tal envolvimento, pois tem papel fundamental na formação dos estudantes para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade.

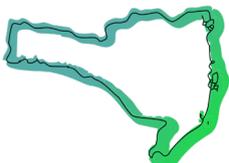
MATERIAIS E MÉTODOS.

A metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, porquanto pretende explorar e entender o fenômeno que está sendo pesquisado, uma vez que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2009, p. 21). Com esse enfoque, o tipo de pesquisa em comento tem a pretensão de compreender o fenômeno pesquisado.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa do tipo bibliográfica, que, para Gil (2002, p. 17), “[...] determina procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, abrangendo um levantamento de bibliográfico fundamentado em livros, revistas, periódicos, dissertações e demais literaturas disponíveis com a finalidade de reconhecer os fenômenos envolvidos na produção de conhecimento. Ainda assim, pode-se considerar a pesquisa bibliográfica como uma sondagem de bibliografias que já existem acerca da temática abordada, ligando o pesquisador ao objeto de estudo.

Para auxiliar no levantamento dos dados para estudo, utilizaram-se sites oficiais de buscas acadêmicas como *Google Acadêmico*, *SciELO*, portal de periódicos da Capes e bibliotecas digitais online, além de livros físicos adquiridos para fins da pesquisa.

Os descritores utilizados para levantamento de dados nas pesquisas on-line foram “TPACK”, “TIC”, “Saberes Docentes” e “Formação de Professores”. Como filtro dos resultados, utilizou-se a leitura dos títulos e dos resumos para detectar a proximidade com a temática em questão.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS.

A presença das tecnologias digitais no campo educacional é um tema contemporâneo e cada vez mais presente nas pesquisas realizadas na atualidade. Porém, é preciso reconhecer que a escola não está preparada para uma mudança a curto prazo, mas também é preciso admitir que

[...] tendo em vista esses avanços sociais e tecnológicos, é certo que a escola não pode ficar de fora, uma vez que ela forma os indivíduos para atuarem de maneira pessoal e profissional então, a integração das mídias no processo de ensino e aprendizagem como algo indiscutível, contudo, é evidente que não basta encher a escola de recursos midiáticos, é preciso também observar o ambiente escolar; Formação dos professores; Planejamento da ação pedagógica (Lima, 2013, p.103).

O grande desafio da educação na contemporaneidade evidenciado pelo levantamento de dados mostra justamente a necessidade de se compreender o uso das tecnologias, de maneira contextualizada e educacional, modificando os processos de ensino e de aprendizagem aliando essas mesmas tecnologias na produção de conhecimento.

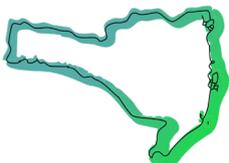
Sabe-se que o professor não será substituído pela tecnologia, mas ambos juntos podem adentrar na sala de aula levando aprendizado e conhecimento para os alunos, pois basta que ele comece a pensar como introduzir no cotidiano escolar de forma decisiva para que após essa etapa passe a construir conteúdos didáticos renovados e dinâmicos, que estabeleça todo o potencial necessário que essa tecnologia oferece (Vieira, 2011, p. 134).

Nesse viés, o papel do professor é o de conhecer as possibilidades de aplicação na prática e no contexto local de sua realidade, para que, com uso de novas ferramentas/recursos, torne seu ensino mais significativo, formando novos profissionais com uma capacidade de construção de saberes de forma mais crítica e reflexiva, sendo o professor o principal agente transformador da sociedade e do meio educacional em que está inserido.

O desenvolvimento das TDIC e a imersão dessas tecnologias na educação provocou desafios aos professores, e esses sentiram a necessidade de “[...] desenvolver a habilidade de dominar as TDIC e agregá-las ao seu processo pedagógico” (Torrentes; Meotti; Schroder, 2022, p. 203). Na educação, seu uso permite inovar os processos de ensino e promover a construção de espaços de aprendizagem interativos e dinâmicos. Nesse contexto, é notório que o ser humano

[...] vive a revolução do conhecimento, o impacto das redes de computadores, da microeletrônica, das telecomunicações. Esses avanços são sentidos no trabalho, na educação, na economia, no passatempo, nas artes, ou seja, em todas as esferas sociais. Dessa forma, o ser humano segue como parte integrante, por um lado passivo e outro ativo, nesse cenário de singular e de intensas mudanças tecnológicas (Silva; Duarte; Souza, 2013, p. 167).

À vista disso, fica cada vez mais evidente que a presença constante das tecnologias digitais no âmbito educacional e na transformação da sociedade cria um novo olhar para o sistema educacional, em especial, ao desenvolvimento das competências e das habilidades dos docentes para a efetiva utilização destas tecnologias.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A cultura tecnológica exige mudança radical de comportamentos e de práticas docentes não contempladas apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino (Kenski, 2015, p.432), isto é, faz-se imprescindível que os professores desenvolvam as competências digitais “[...] que permitirão que estes façam uso dessas tecnologias em sua prática pedagógica e desenvolvam o letramento digital dos seus alunos” (Rabello; Tavares, 2021, p.125). O Letramento Digital, por sua vez,

[...] é a capacidade que as pessoas desenvolvem para lidar com as práticas sociais de compreensão e de produção de textos encontradas em ambientes digitais como sites, redes sociais e aplicativos para diversos fins, que podem ser acessados por computadores ou por dispositivos móveis (Coscarelli; Gomes, 2022, p. 138).

Partindo dessa definição, pode-se entender práticas sociais de leitura e de produção de textos em ambientes digitais, as quais pressupõem o uso das tecnologias digitais, ou seja, trata-se de uma prática socializante uma vez que possibilita o uso da tecnologia e da absorção de conhecimentos múltiplos.

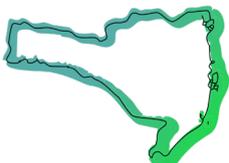
A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento de caráter normativo, determina as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da de sua vida escolar. Não preconiza apenas o uso das tecnologias digitais de informação e de comunicação, mas sim o letramento digital, que envolve tanto a maneira de como se manuseia as tecnologias quanto a importância de usá-las na sala de aula. Assim, os professores precisam

[...] dominar mais do que o assunto que ensinam; eles também devem ter uma compreensão profunda da maneira pela qual o assunto (ou os tipos de representações que podem ser construídos) pode ser alterado pela aplicação de tecnologias específicas. Os professores precisam entender quais tecnologias específicas são mais adequadas para abordar o aprendizado do assunto em seus domínios e como o conteúdo dita ou talvez até muda a tecnologia - ou vice-versa (Koehler; Mishra, 2009, p. 65).

Desse modo, os saberes docentes são fundamentais à integração efetiva da utilização da tecnologia em sala de aula. Esses saberes também conhecidos como saberes do professor ou conhecimento profissional do professor, são os conhecimentos, habilidades, crenças e valores que adquire por meio de sua formação inicial, de experiências de ensino e de desenvolvimento profissional contínuo.

Corroborando esse conceito, Tardif (2011, p. 11) diz que o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado à pessoa e à identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os estudantes em sala de aula e com os outros atores na escola. Esses saberes são essenciais ao planejamento, à implementação e à avaliação do ensino, eles “[...] não residem em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido” (Fiorentini; Souza Júnior.; Mello; 2011, p. 319).

Sendo assim, em relação aos saberes docentes e às tecnologias, é importante comentar que, entre outros modelos, (Silva; Bilessimo; Machado, 2021) encontra-se o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) proposto por Mishra e Koehler (2006). Esse está diretamente relacionado aos saberes docentes, pois aborda a interação entre três tipos de conhecimento essenciais aos professores na integração efetiva da tecnologia na educação: conhecimento tecnológico (TK); conhecimento

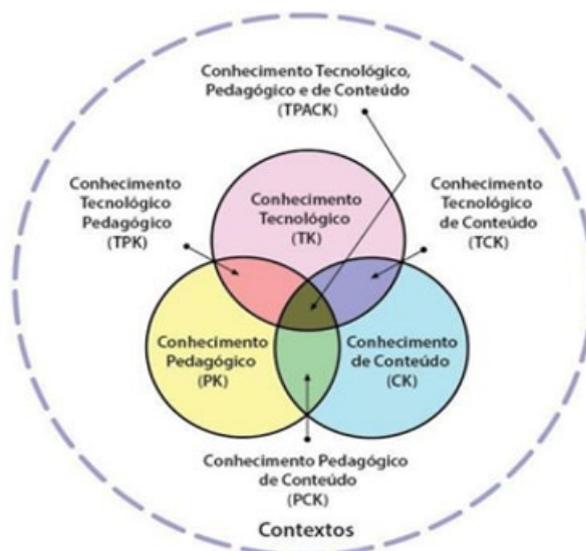


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



pedagógico (PK); e conhecimento de conteúdo (CK). Nesse contexto, tais saberes são fundamentais para a integração efetiva da tecnologia na sala de aula, conforme a Figura 1.

Figura 1- TPACK

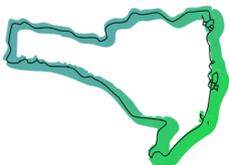


Fonte: Harris, Mishra e Koeller (2009).

Para Kurtz e Silva (2018, p.15), os elementos que compõem o modelo podem ser explicados, considerando: a) conhecimento de conteúdo: sobre o objeto a ser ensinado e aprendido, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula; b) conhecimento pedagógico: sobre metodologias e métodos de ensino e de aprendizagem, englobando, obviamente, concepções teóricas aprofundadas sobre o assunto, e que não serão desenvolvidas nesse momento por não ser o foco da pesquisa e c) conhecimento tecnológico: conhecimento de determinadas tecnologias.

Embora esses elementos possuam significados individuais e isolados, no momento em que passam a ser reconhecidos por suas intersecções, ganham um novo sentido: o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; o Conhecimento Tecnológico Pedagógico; e o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo.

A ideia de conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) é consistente e semelhante com a ideia de conhecimento pedagógico de Shulman que é aplicável ao ensino de conteúdos específicos. Este conhecimento inclui saber quais abordagens de ensino se adequam ao conteúdo, e da mesma forma, sabendo como elementos do conteúdo podem ser organizados para um melhor ensino. [...] O Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK), consiste no conhecimento sobre a maneira pela qual a tecnologia e conteúdo estão reciprocamente relacionados. [...] Os professores necessitam conhecer não apenas a matéria que eles ensinam, mas também alterar a maneira que o assunto pode ser ensinado por meio da aplicação de tecnologia[...] O Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK) é o conhecimento da existência de diversos componentes e recursos tecnológicos e, como eles podem ser utilizados no cenário de ensino e aprendizagem, e vice-versa, sabendo como o ensino pode mudar como resultado do uso de tecnologias específicas (Mishra; Koehler, 2006, p. 1027-1028).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O imbricamento desses três tipos de conhecimento resulta no Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK), que fica definido como

[...] uma forma emergente de conhecimento que vai além de todos os três componentes (conteúdo, pedagogia e tecnologia) [...]. A integração da tecnologia produtiva no ensino precisa considerar todas as três questões não isoladamente, mas dentro das complexas relações no sistema definido pelos três elementos-chave (Mishra; Koehler, 2006, p. 1028-1029).

Partindo desse conceito, ao aprender e ao se adaptar ao uso das tecnologias digitais, o professor se desenvolve tecnologicamente e consegue potencializar o uso destas na promoção da aprendizagem, pois tal uso, nas disciplinas ou nas áreas em que leciona, leva-o a aplicar efetivamente diversos conceitos, dinamizando o ensino e fazendo com que tenha efetivamente um significado para o estudante, portanto o docente precisa saber articular as ferramentas tecnológicas ao contexto do conteúdo, da aula e da escola, fazendo uma boa escolha da ferramenta a ser utilizada.

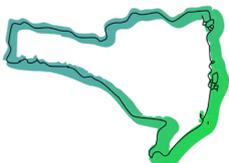
Os saberes docentes quanto ao conhecimento tecnológico, muitas vezes, são falho, e precisa ser desenvolvido através da formação inicial e continuada dos professores acerca do uso das tecnologias haja vista que, segundo Tardif (2014, p. 31), “[...] o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função é transmitir esse saber a outros” e sua ação para o uso das tecnologias implica num conjunto de conhecimentos que precisam ser aprimorados.

Nesse sentido, a formação dos professores surge como um processo capaz de articular a prática, a teoria, a pedagogia e a tecnologia a fim de mobilizar e de produzir saberes científicos e tecnológicos dentro da prática pedagógica, entretanto é relevante compreender que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25), ou melhor, a formação vai muito além de ações voltadas a seminários, cursos e leituras, é o momento de o professor repensar sua prática e de aperfeiçoá-la de tal modo que promova a aprendizagem em sua totalidade.

Teixeira (2011, p. 49) reitera que “[...] a evolução impulsionou a inovação, não só na forma de integrar as tecnologias”, e a escola, por ser uma instituição social, deve compreender que a construção da relação entre educação e tecnologias digitais é uma necessidade diante do crescimento e uma oportunidade de inovação do processo ensino e aprendizagem.

Sob esse prisma, a formação continuada apresenta-se como um caminho de muitas possibilidades, permitindo aos professores desenvolverem habilidades digitais, construírem sua trajetória, repensarem sua prática pedagógica, e “[...] supõe que tenhamos coragem de, de tempos em tempos, fazer uma faxina em nossa cabeça, desconstruindo o que lá colocamos e reconstruindo novos horizontes” (Demo, 2006, p. 38), unindo teoria, prática e tecnologia, modificando significativamente a maneira de trabalhar em sala de aula, redirecionando-a para novas metodologias e instigando a aprendizagem dos estudantes.

Diante desse contexto desafiador, os professores necessitam superar os medos e os modelos cartesianos de ensino, adaptar-se à nova realidade e perceber a importância do desenvolvimento das habilidades e das competências digitais que precisam desenvolver para a utilização dessas tecnologias na educação, posto que “[...] cada mudança necessária traz consigo uma oportunidade de aprendizagem e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



desenvolvimento diferente” (Boscarioli, 2022, p.8).

Por conseguinte, para que as TDIC passem a fazer parte do cotidiano escolar, é necessário que a escola e os professores aceitem o desafio de articular os saberes e de explorar as mais diversas possibilidades de ensinar e de aprender. Contudo, é preciso deixar claro que as TDIC não resolverão todos os problemas da educação, assim como também não se trata de endeusá-las ou de satanizá-las, todavia de reconhecer seu potencial contributivo para a educação. A mesma vai além de “[...] promover a inclusão, a interatividade, a colaboração e a dialogicidade, mas também como demonstrar o seu potencial polinizador de práticas transdisciplinares e ecoformadoras” (Silva; Aguiar; Jurado, 2020, p.186).

Nesse contexto, percebe-se existir um crescente interesse em pesquisas voltadas à formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. Desse modo, a utilização das TDIC permite identificar e reconhecer a importância da ação docente no processo de ensino e de aprendizagem tanto dos estudantes quanto dos próprios professores. Assim, o professor passa de transmissor de conhecimento para mediador do processo educativo, e os estudantes constroem o conhecimento através da observação e das ações pedagógicas dentro da sala de aula. Corroborando essa afirmação, Freire (2017, p. 25) evidencia que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (Freire, 2017, p. 25).

Desse modo, cada nova experiência é uma possibilidade de mudar a prática anteriormente construída, transformando as experiências significativas os acontecimentos cotidianos da prática pedagógica.

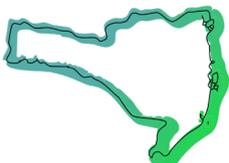
CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O advento da globalização modificou substancialmente as relações interpessoais em todo o cenário educacional, provocando o surgimento de conceitos que se redefinem a cada momento.

Para Kenski (2012), a escola precisa formar cidadãos com as habilidades, as atitudes e os valores necessários para viver numa sociedade em permanente processo de transformação. Necessita, igualmente, “[...] preparar cidadãos conscientes para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas” (Kenski, 2012, p.64). Porém, não será se isolando dessas inovações ou usando-as de forma superficial que a escola conseguirá esse feito. É preciso efetuar uma renovação no processo educacional; modificar paradigmas, atrelar novos conceitos aos antigos, fundir concepções, formar professores a fim de construir a mudança com a convicção da natureza contínua da evolução humana.

Por conseguinte, há um crescente interesse pela pesquisa sobre as TDIC na formação de professores, mas é preciso refletir que tipo de formação está sendo oferecida e qual deve ser a formação adequada para que o educador possa, de fato, alicerçar-se do saber necessário para inserir-se também nessa cultura digital.

Nesse contexto, o modelo TPACK merece destaque em tal cenário, pois seus elementos conceituais fornecem estrutura interpretativa relevante para a abordagem dos conhecimentos profissionais na pesquisa educativa. A aproximação da abordagem sociocultural ao modelo TPACK permite avançar na compreensão do papel das relações entre as tecnologias digitais e a ação dos sujeitos, abrindo o horizonte para um olhar preocupado com os meandros das formas de integração destas tecnologias no ambiente.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Uma das contribuições mais marcantes do TPACK é sua capacidade de promover uma compreensão mais profunda e significativa do uso da tecnologia na educação. Tradicionalmente, a tecnologia era muitas vezes incorporada de forma superficial ou como uma adição após o planejamento das aulas. Com o TPACK, os professores são encorajados a integrar as ferramentas tecnológicas de forma orgânica e intencional, alinhadas com os objetivos de aprendizagem e o conteúdo curricular.

O modelo TPACK também capacita os educadores a se tornarem mais flexíveis e adaptáveis em suas abordagens de ensino. Isso ocorre porque os professores precisam desenvolver uma compreensão sólida das ferramentas tecnológicas disponíveis, bem como saber como usá-las de maneira eficaz para apoiar nas atividades pedagógicas e melhorar a experiência de aprendizado dos estudantes. Isso não só os torna mais versáteis, mas também os capacita a se manterem atualizados em um ambiente educacional em constante evolução.

Outro aspecto importante do TPACK é seu foco na colaboração e na construção de comunidades de prática. Os professores são incentivados a compartilhar seus conhecimentos e experiências, aprender uns com os outros e trabalhar juntos para desenvolver estratégias inovadoras de ensino. Isso cria um ambiente propício para o crescimento profissional contínuo e para a disseminação das melhores práticas.

Além disso, o TPACK promove uma reflexão crítica sobre o uso da tecnologia na educação. Os professores são desafiados a pensar cuidadosamente sobre como a tecnologia pode aprimorar a aprendizagem dos estudantes, e não apenas usá-la por sua própria causa. Isso ajuda a evitar abordagens tecnocêntricas e a garantir que a tecnologia seja usada de maneira significativa e eficaz.

Em resumo, o Modelo TPACK desempenha um papel fundamental na transformação das práticas pedagógicas dos professores. Ao integrar os conhecimentos no domínio do conteúdo, da pedagogia e da tecnologia, ele capacita os educadores a se tornarem agentes de mudança em suas salas de aula, promovendo uma educação mais relevante, envolvente e eficaz. Com o TPACK, os professores se apropriam de conhecimentos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digital e proporcionar aos estudantes as habilidades e o conhecimento necessários para prosperar no século XXI.

AGRADECIMENTOS:

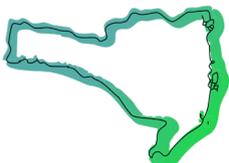
O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES e a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina FAPESC.

Referências.

BOSCARIOLI, C. Educação com tecnologias digitais na educação básica: reflexões, anseios e distâncias pela formação docente. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-12, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.13391.

COSCARELLI, C.V.; GOMES, L. G. Letramento digital. *In*: Mônica Daisy Vieira Araújo; Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Ludymilla Moreira Morais. (Org.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital**. 1ed. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE/NEPCED, 2022, v. 1, p. 138-139.

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2017.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; ALVES de MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. de A. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). 2 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

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

HARRIS, J., MISHRA, P.; KOEHLER, M. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. **Journal of Research on Technology in Education**, 41(4), 393-416, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844273.pdf>. Acesso em: 05 de ago de 2023.

KENSKI, V.M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n 45, p. 423-441, 2015.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. Campinas, SP: Papirus, 2012

KURTZ, Fabiana Diniz; SILVA, Denilson Rodrigues. O Que Muda (e Por Que) com a Disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação? Contribuições a Partir da Perspectiva Histórico-Cultural Vigotskiana. **Revista EducaOnline**, v. 12, n. 3, p. 88-103, 2018.

LIMA, M.F. Formação dos professores para a inserção das mídias em sala de aula: uma proposta de ação, reflexão e transformação. **HOLOS**, Ano 29, v.3. p. 100-110, junho, 2013. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/727/694>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. *In*: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

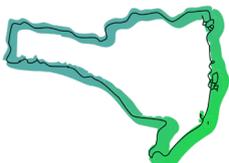
KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What Is Technological Content Knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE)**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 60 – 70, 2009.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacherknowledge. **TeachersCollege Record**. Nova York. v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006.

MORAN, J. M. Aprendizagem significativa. *In*: **Portal Escola Conectada**. Fundação Ayrton Senna. Disponível em: www.escola2000.org.br/comunique/entrevistas/ver_ent.aspx?id=47. Entrevista publicada em 01 de agosto de 2008. Acesso em: 29 de maio de 2023.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RABELLO, C.R.L.; TAVARES, K.C.A. Competências digitais docentes para a integração crítica das tecnologias digitais em educação. *In: VILAÇA, M.L.C; GONÇALVES, L.A.C. (org.) Cultura digital, educação e formação de professores.* São Paulo: Pontocom, 2021, p.123-147.

SILVA, B. DUARTE, E. SOUZA, K. Estudos curriculares. **Um debate contemporâneo:** 165-179, Editora CRV, Curitiba, 2013.

SILVA, M. P.; DE AGUIAR, P. A.; JURADO, R. G. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 1, p. 182-204, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157696>.

SILVA, J. B.; BILESSIMO, S. M.S.; MACHADO, L.R. Integração de tecnologia na educação: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/gzgFdTsmv9vGmKNQnFPQLQF/?lang=pt>. Acesso em 13 jun. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

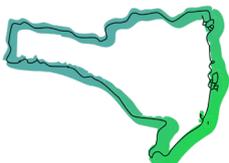
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, E. B. A Análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento Em Questão**, 1(2), p. 177–201, 2011. disponível em: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2003.2.177-201>.

TORRENTES, G.C.; MEOTTI, M.B.; SCHÖDER, M. TPACK e Multiletramentos na formação inicial docente: reflexões a partir de um projeto de ensino. *Tecnologias educacionais: metodologias, técnicas e ambientes de pesquisa.* **Editora Científica Digital.** V.1. p.200-211. 2022.

VIAN JÚNIOR, J. R. O. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.* Campinas: Pontes, 2013. p. 201-213.

VIEIRA, R.S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação:** um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso: Univasf, v. 10, p. 66-72, 2011.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Representação de corpo e práticas de saúde por meio de grupos sociais virtuais de aplicativos de mensagens

Kariani de Almeida Leite¹

kari-edf@hotmail.com

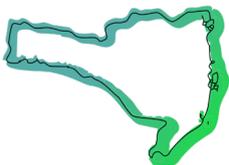
Universidade do vale de Itajaí

RESUMO. Esta pesquisa explora as representações de corpo e saúde feminina em um grupo social virtual de aplicativo de mensagens, sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Nosso objetivo é compreender por que práticas culturais de representação se constroem os significados de corpo e de saúde das mulheres participantes do determinado grupo. Utilizando uma abordagem qualitativa e entrevistas semiestruturadas, examinamos o material com base nos conceitos de representação cultural. Nossas análises revelam a instabilidade do corpo e sua constante reconstrução, moldada pelas práticas culturais contemporâneas. Observamos que o corpo está intrinsecamente ligado a noções de saúde, história, marcas e identidades, e que as dicotomias do corpo/modelo, corpo/saudável ou corpo/projeto são influenciadas por diversas práticas culturais. Ao analisar as falas das participantes identificamos que a cultura nos mostra o quanto os modos de vida são construídos e reconstruídos e permite entender os emaranhados entre gênero, cultura, corpo e saúde, como essas construções culturais traduzem e definem as representações de saúde feminina. Incidimos, ao fim, a compreensão das representações culturais do corpo, da saúde no contexto digital contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: **Palavras-chave:** Corpo Feminino; Representações Culturais; Saúde; Grupos Sociais Virtuais; Educação Física.

ABSTRACT. This research explores the representations of the female body and health in a virtual social group on a messaging application, from the perspective of Cultural Studies. Our objective is to understand why cultural practices of representation construct the meanings of body and health of women participating in a given group. Using a qualitative approach and semi-structured interviews, we examined the material based on the concepts of cultural representation. Our analyzes reveal the instability of the body and its constant reconstruction, shaped by contemporary cultural practices. We observed that the body is intrinsically linked to notions of health, history, brands and identities, and that the dichotomies of body/model, body/healthy or body/project are influenced by different cultural practices. When analyzing the participants' statements, we identified that culture shows us how ways of life are constructed and reconstructed and allows us to understand the entanglements between gender, culture and health, and how these cultural constructions translate and define representations of female health. Finally, we focus on understanding the cultural representations of the body and health in the contemporary digital context.

KEY WORDS: Feminine body; Cultural Representations; Health; Virtual Social Groups; Physical education.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO.

Discutir o papel do profissional de educação física requer questões que remetem a historicidade das práticas de formação profissional, tanto individuais quanto coletivas. Em grande parte sendo essa formação em educação física um tanto quanto biológica e voltada às práticas corporais, aos alongamentos, treinamentos, percentual de gordura, esportes e a utilização de tecnologias duras.

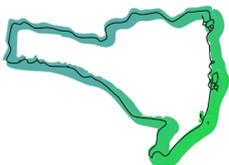
Diante do percurso histórico do corpo, das práticas corporais e da Educação Física, é necessário ampliar o conhecimento e questionar essas ligações no campo da saúde e da cultura. Em seu estudo Palma (2001) analisou as interpretações de profissionais de educação física relacionadas ao conceito de saúde, enfatizando os sentidos e significados que se constroem sobre o corpo humano desde as possibilidades de compreensão elencadas num determinado ponto de vista conceitual – estritamente biológico - sobre corpo e saúde. E também, a relação que se faz ao fazer profissional e as práticas corporais em seu sentido cultural, social ou ainda como as práticas e fenômenos heterogêneos, mas com sistemas de representação e produção de sentidos comuns aos sujeitos que as praticam por meio de linguagens (Manske; Barcelos, 2016)

Dito isso, podemos acrescentar os avanços tecnológicos e outras práticas que adentraram sobre esse percurso após a pandemia, as redes sociais on-line têm sido bastante utilizadas por usuários de todo o mundo, facilitando a troca de experiências e conhecimentos, constituindo-se em um cenário atrativo à interação entre usuários e favorecendo a aprendizagem colaborativa e o ato de estabelecer vínculos sociais através de meio digital pode possibilitar a criação de ambientes comunitários virtuais em que os membros estabelecem laços de aprendizagem, apoio mútuo e valores compartilhados (Deng; Tavares, 2013). Tendo em vista o amplo processo de alterações e transformações sociais apresentadas pela sociedade moderna, digital em meio ao cenário pós-pandêmico exposto, coloca-se que a Educação Física, bem como todas as demais áreas de pesquisa, não deve se limitar a conceitos tradicionais e cunhados em épocas mais distantes (Manske, 2022).

Logo, a delimitação do tema da pesquisa que aqui se apresenta se relaciona justamente a necessidade de um processo urgente de desconstrução e dissociação da Educação Física à forma física e as questões puramente biológicas. É nessa direção que Andrade (2003) entende que o corpo é um constructo histórico, social e cultural, produzido de diversas formas em tempos e lugares diferentes e que as práticas culturais sobre os corpos femininos atuam como referentes culturais para que possamos nos compreender como sujeitos de um determinado projeto corporal.

Assim, diante das problematizações elencadas, o objetivo desta pesquisa é mapear as representações culturais de corpo e práticas de saúde desenvolvidas em um grupo social virtual de aplicativo de mensagens.

Tomando os Estudos Culturais como campo teórico-metodológico em que se assenta este estudo e, por conseguinte, as análises, retomo alguns apontamentos sobre os conceitos que orientaram as discussões seguintes, em especial, o de representação cultural. Para Hall (1997), é através do modo como representamos as coisas nos diferentes espaços sociais e culturais que elas adquirem significados. Foi a partir desta noção que organizamos as discussões, considerando os objetivos propostos para este estudo.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MATERIAIS E MÉTODOS.

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa de pesquisa com o objetivo de responder a problematização elencada. A pesquisa foi realizada em um ambiente virtual, em um grupo de mulheres participantes de um grupo social virtual no aplicativo *WhatsApp*, originado a partir da rede social *Instagram*. As participantes têm idades entre 35 e 60 anos, devido à predominância dessa faixa etária no grupo. Os critérios de inclusão incluíram a participação voluntária e a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a qualificação do projeto pelo Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho da UNIVALI, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVALI, que o aprovou em 15/08/2022 (parecer 5.582.666). Por seguinte, após a aceitação das participantes, foram agendadas entrevistas divididas em seis blocos, cada um focado em responder aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram transcritas e analisadas com base no conceito de representação dos Estudos Culturais.

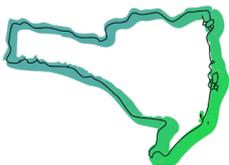
Por representação se entende a forma como se constrói o significado por meio da linguagem. A representação é uma prática de significação cultural. Os signos são organizados em linguagens, a existência de linguagens comuns nos possibilita traduzir nossos pensamentos e conceitos em palavras e sons ou imagens e depois usá-los enquanto linguagem para expressar sentidos e comunicar pensamentos a outras pessoas (Hall, 1997). Tomando tal concepção como norteadora das análises empregadas, discuti o material produzido a partir deste conceito.

RESULTADOS.

De acordo com a teoria construcionista apresentada por Hall (1997), a linguagem é tomada como um produto e produtor cultural em que os significados são construídos através dos sistemas de representação. Desta maneira, a representação é uma prática de significação que funciona como linguagem, na qual atribuímos sentidos e significados ao mundo. Foi a partir desta noção que organizei as discussões seguintes, e considerando os objetivos propostos para este estudo, esta sessão está distribuída em duas seções de análises, a saber, “Representações de corpo”, “Representações de saúde, com a intenção de tensionar as produções empíricas das entrevistas com as participantes do grupo de aplicativo de mensagem.

Sobre as representações de corpo as análises dos excertos das entrevistas permitem problematizações de práticas de representação cultural acerca do corpo, suscitadas pelas participantes. De modo geral, é possível indicar que as representações de corpo do grupo de mulheres e seus significados são construídos a partir da linguagem. Para Hall (1997), é através do modo como representamos as coisas nos diferentes espaços sociais e culturais que elas adquirem significados. Assim, entendemos, neste estudo, que o corpo feminino é significado através da linguagem e da representação, sobre aquilo que se faz possível de entender o corpo, em sua construção de redes de significação. Aqui, o que mais foi recorrente se refere as dicotomias do corpo, sejam essas bonito/feio, gordo/magro, saudável/doente, aceitável/inaceitável. Tais problematizações são possíveis de serem realizadas mediante trechos das falas das participantes quando questionadas sobre o que achavam do seu corpo, se gostavam do seu corpo e se estavam satisfeitas, ou ainda, como viam o seu próprio corpo, tal como os seguintes excertos de P1⁷⁵: “Estou melhor, mas não estou no ideal, meu ideal é perder mais 8 quilos”; e ainda: “Hoje gosto, meus

⁷⁵ A fim de manter o anonimato das participantes elas foram nomeadas como (Participante) P1, P2, P3 e assim sucessivamente.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



peitos, saiu um pouco de gordura⁷⁶” (P1). P2: “*Eu gosto e estou satisfeita sabe... Do que era antes, outra pessoa, mas tenho que fazer alterações ... na composição corporal sabe...*”. E por fim, destacamos P6: “*Mas, eu não me sinto feliz com meu corpo quando preciso escolher roupas, e quando olho sei que tem muita gordura*”.

No processo de articulação destas narrativas a percepção de corpo desempenha um papel relevante e Albuquerque *et al.* (2021) entendem que a Imagem Corporal (IC) refere-se às percepções, pensamentos e sentimentos do indivíduo sobre a aparência do seu próprio corpo, e ainda nesta perspectiva, Rodgers, Salès e Chabrol (2010), refletem sobre a influência de diversos fatores, tais como a mídia, o humor, as emoções, a autoestima e as influências do meio cultural e social na vida das pessoas e esta imagem corporal pode variar ao longo da vida, moldando e influenciando as ações dos indivíduos em função daquilo que se considera “normal” e aceitável de acordo com o ambiente social em que estão inseridos.

Por essa lógica, se ter excesso de peso e acúmulo de gordura significa estar fora dos padrões de beleza e a preocupação com o ser/estar diferente torna-se presente na vida dessa pessoa, como se referem Silva e Lange (2010), consiste que muitos sentimentos são envolvidos nesta interface da aparência corporal, em destaque a insatisfação, a depreciação, a distorção e a preocupação com a imagem do corpo apresentada à sociedade (Macedo *et al.*, 2015). Ademais, Hall (1997) destaca que o corpo é uma construção social, ou seja, não há um corpo natural ou universalmente aceito como padrão. Ao contrário, o corpo é construído culturalmente.

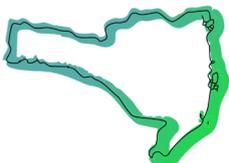
Não obstante, outras participantes também trouxeram o tema do peso, gordura e autoimagem. Quando questionadas sobre “o que mais te incomoda no seu corpo?”, responderam o seguinte: “*A gordura na barriga e nas costas...*” (P2); “*Barriga né! Aquela bolinha de gordura, a flacidez, celulite, estrias tem mulher que liga, eu não muito, estrias eu já aceitei*” (P3); e ademais: “*Eu não estou contente com ele, eu engordei uns quilos na pandemia que eu não consegui reverter ainda né, não consegui eliminar nada, então hoje realmente eu estou incomodada*” (P4); e por fim “*Como emagreci bastante, tenho pele em excesso que não gosto e não gosto da barriga e das pernas flácidas*” (P5).

Essas falas, realizadas no momento da conversa sobre as relações das participantes sobre seus corpos, desde a participação no grupo de aplicativo de mensagens, são práticas culturais de significação que atuam na construção de significados como sistemas de representação sobre seus corpos, na medida em que mobilizam elementos culturais mais amplos para poderem falar de si mesmas. Tal como referem Souza *et al.* (2013, p. 62), ao analisar imagens e representações do corpo da mulher em revistas brasileiras:

A influência da mídia na construção do corpo ideal ganhou força e ampliou a paixão pela moda, expandiu o consumo de produtos que garantem um corpo belo e tornou a aparência física uma dimensão essencial da identidade feminina, inaugurando um novo momento na história da beleza.

É nessa direção que Andrade (2003) entende que o corpo é um constructo histórico, social e cultural, produzido de diversas formas em tempos e lugares diferentes e que as práticas culturais sobre os corpos femininos atuam como referentes culturais para que possamos nos compreender como sujeitos de um determinado projeto corporal, neste caso, o da perda de peso como projeto de magreza. Assim, sob a

⁷⁶ Utilizaremos *itálico* para demarcar as falas das participantes e assim distingui-las dos excertos de material teórico e citações de literatura.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



perspectiva construcionista de Hall (1997), podemos identificar a influência da cultura e da linguagem na construção da autoimagem da entrevistada.

Ao afirmar que seu ideal é perder mais 8 quilos, a entrevistada demonstra uma internalização das expectativas culturais de magreza e beleza. Essas expectativas são construídas socialmente e reforçadas por meio de imagens e mensagens transmitidas pela mídia e pela sociedade em geral. O corpo parece ser algo simples a olho nu, mas se mostra complexo ao analisarmos todo seu contexto, suas nuances e aspectos que podem interferir ao longo do tempo. Talvez poderíamos arriscar em dizer que um corpo está para uma sociedade da mesma forma que a sociedade está para o corpo, ou seja, as construções sociais do corpo dependem de onde ele está inserido e de onde vem suas influências (Vieira; Manske, 2022).

Ainda sobre o corpo feminino e as relações de poder que operam em sua construção, Colling (2015, p. 370) reflete que:

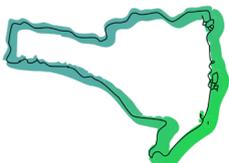
O corpo feminino, foi inventado por diversos discursos normatizadores que evidenciaram o homem como referência de perfeição. Através das narrativas, um corpo foi exaltado e o outro desqualificado, estabelecendo uma relação de poder naturalizada. A partir dos discursos foram perpetuadas concepções, presentes até os dias atuais, que tentam deslegitimar as mulheres como seres curiosos, indiscretos, vaidosos, invejosos e histéricos.

Sobre este tópico, cabe referir o estudo de Souza (2020) que realizou uma pesquisa para analisar a insatisfação de mulheres com sua imagem corporal. Utilizando a escala de silhuetas (silhueta atual - silhueta ideal) verificou que do total de 182 mulheres investigadas, 66 (75,9%) da amostra desejavam diminuir sua silhueta corporal (estavam insatisfeitas), já 14 mulheres (16,1%) não desejavam mudança alguma (estavam satisfeitas) e 7 mulheres (8%) desejavam uma silhueta maior (estavam insatisfeitas). Assim, nesta amostra, grande parte das mulheres se encontram insatisfeitas quando analisadas pela escala de silhuetas (83,9%).

Em suma, ao analisar as falas das entrevistadas que participaram de um grupo de aplicativo de mensagens à luz dos estudos culturais, observamos que as práticas culturais, a cultura e a sociedade, moldam a forma como as mulheres na atualidade constroem os significados próprios sobre a representação de corpo e a adequação deste corpo das entrevistadas (o feminino) ao ideal construído e prometido pela cultura é representada como um imperativo inescapável para que a mulher alcance um determinado corpo e se encaixe em determinados padrões.

Sobre os resultados de Representações de saúde: A saúde feminina é um tema relevante e complexo, que envolve não apenas aspectos biológicos e fisiológicos, mas também culturais e sociais. A compreensão das representações culturais de saúde feminina é fundamental para a promoção de uma abordagem mais ampla da saúde, que leve em consideração as diversas experiências e perspectivas das mulheres. Nesta seção, as representações culturais de saúde feminina a partir dos estudos culturais, bem como de trabalhos correlatos e dos discursos das mulheres participantes do grupo de aplicativos de mensagens “Maratona da Beleza”.

Nesse sentido, a produção dos signos culturais a partir das práticas de representação pode ser analisada a partir da articulação de dois elementos: o significante, que é a forma como a informação se apresenta (palavra, imagem, foto) e o significado, que é o conceito resultante desta relação. Os dois são necessários para produzirem sentido, mas é a relação entre eles, de acordo com uma determinada cultura, código ou linguagem, que dá base a representação. Hall (1997) argumenta que um signo nunca apresenta um sentido fixo ou essencial, mudando de acordo com o contexto e o tempo.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nesta pesquisa, ao questionar as participantes sobre o que era saúde, percebeu-se que elas demonstram como constroem representações de saúde através das práticas de significação: *“Eu como verduras, minha comida está mais saudável, não como arroz e nem macarrão, achei que seria impossível pra mim”* (P1). *“Beber água, comer saudável, dormir bem, ir pra academia”* (P5).

Dito isso, ambas participantes demonstram a percepção da alimentação e do cuidado com o corpo que foram construídos ao longo da história, por meio da linguagem, inserido nas mídias, na própria tradição da cultura higienista, nas culturas do corpo e do que é saudável.

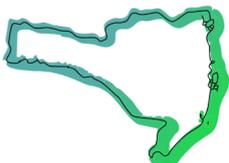
No que se refere as questões da alimentação, uma participante relaciona saúde com a diminuição de açúcar: *“O açúcar faz mal e não é saudável”* (P6)! Andrade (2002), em seus estudos, reflete que na contemporaneidade o açúcar no supermercado e também nas mesas das pessoas tem sido substituído por produtos *light e diet*, sendo as mulheres uma parcela da população que estão constantemente em busca pela boa forma e enredadas pelos discursos de mudanças alimentares e pela preocupação com o ganho de peso, percentuais de gordura, melhora da imagem física e de “ser saudável”. Tais narrativas contribuem para que essas mulheres optem por esses tipos de alimentos com pouco açúcar, pouca gordura, *shakes*, chás e até mesmo medicamentos para controle do apetite. Segundo os estudos de Sauerbronn, Teixeira e Lodi (2019) e Santos *et al.* (2020), que analisaram o engajamento das práticas de consumo de alimentos, constituem sobre essa articulação entre corpo e saúde um cenário político-econômico mais abrangente, que deve ser problematizado nas relações de poder da mídia sobre o corpo. Além do mais, as representações de saúde e as práticas contemporâneas que as constroem, vislumbrando e associando a estética corporal e o bem estar das pessoas atrelados a esse mercado de consumo, devem ser igualmente problematizadas.

Hall (1989) enfatiza que as representações da saúde são moldadas por discursos e práticas que são usados para controlar e gerenciar corpos e doenças. Afirma que “os discursos sobre a saúde são discursos sobre o poder: como ele é exercido, como é contestado, onde ele é localizado e que efeitos ele produz” (Hall, 1989, p. 157).

Diante do exposto, na pesquisa, quando questionadas “O que é saúde para você?”, as participantes indicaram práticas de representação de saúde mediante construção de práticas culturais em que as atividades físicas e os exercícios físicos faziam parte deste conjunto de significados, e expressaram nestas palavras: *“Ir pra academia, ter condições para fazer isso pra não ter dores, doenças e ficar triste”* (P5). *“Academia, atividades físicas eu queria ter energia e habilidade pra andar de bicicleta, pra jogar futebol com meu neto”* (P6).

Dito isso, as práticas culturais de exercícios físicos estão relacionadas à saúde de diversas formas, desde a prevenção de doenças crônicas até a promoção de uma vida mais longa e na diminuição de percentuais de gordura, por um viés estritamente biológico. No entanto, é importante destacar que a cultura também influencia a forma como os exercícios físicos são praticados, e sua relação com as construções de saúde.

Assim como nas representações de corpo, o termo gordura e emagrecimento apareceram também nas representações de saúde. Ao responder o que é saúde a P6 assim destaca: *“Eu acho, que muita gordura não é saudável”*. Se nesse aspecto as representações de saúde feminina encontram-se relacionadas a beleza feminina, e vice e versa, e conforme os estudos de Cash (2012), a exposição a padrões irreais de beleza pode levar a baixa autoestima e distúrbios alimentares, como anorexia e bulimia. E ainda, tal como constataram Bury, Tiggemann e Slater (2016), o uso de redes sociais, tal como o *Facebook*, pode aumentar a preocupação das adolescentes com a aparência física e a imagem corporal. Conforme aponta Andrade (2002, p. 15):



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Esse corpo que está sendo ressignificado não é mais tão natural quanto se pensou (ou se quis fazer crer) durante vários séculos e como ainda é representado, na maioria das vezes, pela publicidade e em alguns veículos que fazem alusão ao corpo na articulação entre saúde e beleza.

Esses estudos mostram que a beleza está associada às representações de saúde das mulheres, no entanto, é importante ressaltar que a relação entre beleza e saúde é complexa e multifacetada. Nesse sentido, Hall (1997) argumentou que as normas de beleza são construídas socialmente e que a mídia desempenha um papel importante na perpetuação dessas normas. Também observou que as normas de beleza mudam com o tempo e variam entre as culturas, o que sugere que a beleza não é um conceito absoluto, mas sim, relativo.

Nesse ínterim, as mudanças no corpo têm sido influenciadas pela medicalização da vida, pela busca da juventude eterna e pela imposição de padrões estéticos cada vez mais rigorosos. Os estudos de Goellner (2003, p. 11) destacam que o “corpo é hoje um objeto de consumo e está inserido em um mercado global que se preocupa em disseminar modelos hegemônicos de beleza e saúde”. Tomando tais apontamentos, segue alguns registros de fala: P2 ao responder o que era saúde diz que “*Saúde... Envolve tudo né, saúde emocional, saúde física, não adianta cuidar só por fora...*” “*Hábitos bons, não usar medicamentos, ter disposição e energia*”.

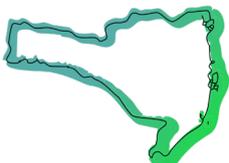
Ao associar saúde aos hábitos bons e não utilizar medicamentos, constrói a representação do que é saúde partindo de sua cultura, e desta forma assume a responsabilidade sobre sua saúde, sem considerar todos os aspectos culturais em que está inserida. Ainda nesse sentido ao ser questionada sobre o mesmo tópico, P1 destaca: “*As pessoas procuram doenças, todo mundo sabe o que precisa fazer: Caminhar, beber água ...*”.

Diante dessa suposta medicalização da vida e de modelos hegemônicos que englobam a saúde feminina, devemos entender que o higienismo, segundo Foucault (2004), é uma técnica de poder que se estabeleceu no século XIX, a fim de regular a vida dos indivíduos, impondo normas de higiene e saúde. Essa ideia está relacionada aos estudos culturais, que buscam compreender como as práticas culturais afetam a vida dos indivíduos e como as pessoas constroem suas identidades a partir de suas experiências culturais (Hall, 1997).

Em suma, os estudos culturais nos trazem a sensibilidade para compreender as representações culturais de saúde feminina e o que opera por dentro dessa produção ativa de sentidos e das relações de poder, e que a cultura nos mostra o quanto os modos de vida são construídos e reconstruídos e permite entender os emaranhados entre gênero, cultura e saúde, e como essas construções culturais traduzem e definem as representações de saúde feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao longo desta pesquisa busquei mapear as representações culturais de corpo e saúde feminino. No decorrer da pesquisa, observei que as representações culturais de corpo e saúde feminino são multifacetadas e influenciadas por uma série de fatores que podemos chamar de práticas culturais, incluindo mídia, sociedade, culto ao corpo, práticas corporais, mercado de consumo, medicalização da vida e dos corpos que constroem a cultura de padrões estéticos e pressões sociais. Identifiquei uma diversidade de ideais de corpo e saúde presentes nas discussões realizadas nos grupos de aplicativos de mensagens, desde a busca pela magreza extrema até a valorização da saúde e do bem-estar como um



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



todo. Essas representações revelam a complexidade e a pluralidade de perspectivas existentes no âmbito da saúde feminina e na construção do corpo.

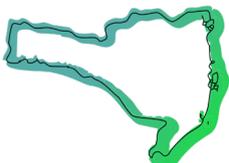
A análise realizada neste trabalho evidenciou a relevância de uma abordagem crítica e reflexiva em relação às representações culturais de corpo e saúde feminino. É imprescindível que se reconheça a diversidade de corpos e experiências das mulheres, evitando a imposição de padrões inalcançáveis e a pressão para a conformidade estética.

Para avançar nessa temática, são necessárias mais pesquisas que abordem as representações culturais de corpo e saúde feminino em diferentes contextos socioculturais. Além disso, é essencial a criação de políticas públicas que regulamentem a disseminação de informações relacionadas à saúde nas plataformas digitais, visando a proteção e o cuidado dos usuários.

Por fim, espero que este trabalho tenha contribuído para uma reflexão crítica e consciente sobre as representações culturais de corpo e saúde feminino, A partir dessas reflexões, é possível direcionar esforços para promover uma abordagem mais inclusiva, respeitosa e responsável em relação ao corpo e à saúde das mulheres.

Referências

- ALBUQUERQUE, L. da S. *et al.* Fatores associados à insatisfação com a Imagem Corporal em adultos: análise seccional do ELSA-Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 26, n. 5, p. 1941-1954, mai. 2021.
- ANDRADE, S. dos S. Saúde e beleza do corpo feminino: algumas representações no Brasil do século XX. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2003.
- ANDRADE, S. dos S. **Uma boa forma de ser feliz**: representações de corpo feminino na revista Boa Forma. Orientadora: Dagmar Estermann Meyer. 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BURY, B.; TIGGEMANN, M.; SLATER, A. The effect of digital alteration disclaimer labels on social comparison and body image: Instructions and individual differences. **Body image**, v. 17, p. 136-142, 2016.
- COLLING, A. M. 50 anos da ditadura no Brasil: questões feministas e de gênero. **OPIS**, v. 15, n. 2, p. 370-383, 2015.
- DENG, Liping; TAVARES, Nicole Judith. From Moodle to Facebook: Exploring students' motivation and experiences in online communities. **Computers & Education**, v. 68, p. 167-176, 2013.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- GOELLNER, S. S. Corpo e cultura: as diversas leituras do corpo ao longo da história. **Revista da Educação Física**, v. 14, n. 1, p. 5-12, 2003.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



HALL, S. Foucault: power, knowledge, and discourse. *In*: HELD, D.; THOMPSON, J. B. (eds.). **Social theory of modern societies: Anthony Giddens and his critics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 157-176.

HALL, S. The work of representation. *In*: HALL, S. (org.). **Representation cultural**. London: Sage/Open University; New Delhi: Thousand oaks, 1997.

MACEDO, T. T. S. *et al.* Percepção de pessoas obesas sobre seu corpo. **Escola Anna Nery**, v. 19, p. 505-510, 2015.

MANSKE, George Saliba. Práticas corporais como conceito?. **Movimento**, v. 28, p. e28001, 2022.

MANSKE, G. S.; BARCELLOS, T. S. Práticas corporais medicalizantes: diagnosticando a Revista Vida Simples. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 233-246, jan./mar. 2016.

MARTES, A. C. B.; JURBERG, C. (orgs.). **Cultura e Saúde: práticas, saberes e sentidos**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

PALMA, A. Educação Física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 2, p. 23-39, 2001.

RODGERS, RF; SALÈS, P.; CHABROL, H. Funcionamento psicológico, pressão da mídia e insatisfação corporal entre universitárias. **Revista Europeia de Psicologia Aplicada**, v. 60, n. 2, pág. 89-95, 2010.

SANTOS, V. C. A. *et al.* Obesidade: representações culturais do corpo obeso no Brasil e na França. **Educação em foco**, p. 421-442, 2020.

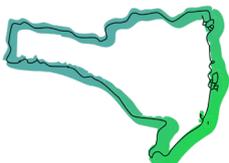
SAUERBRONN, J. F. R.; TEIXEIRA, C. dos S.; LODI, M. D. de F. Saúde, estética e eficiência: relações entre práticas de consumo de alimentos as mulheres e seus corpos. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 17, p. 389-402, 2019.

SILVA, Guidélia Aparecida da; LANGE, Elaine Soares Neves. Imagem corporal: a percepção do conceito em indivíduos obesos do sexo feminino. **Psicol. argum**, p. 43-54, 2010.

SOUZA, M. R. R. *et al.* Droga de corpo! Imagens e representações do corpo feminino em revistas brasileiras. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 34, p. 62-69, 2013.

SOUZA, D. de O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 25, n. suppl 1, p. 2469-2477, 2020.

VIEIRA, A. G. F.; MANSKE, G. S. Mídia e medicalização do corpo e da saúde em mulheres praticantes de exercícios físicos em academia. **Pensar a Prática**, v. 25, e72944, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/72944>. Acesso em: 15 jan. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A produção audiovisual enquanto objeto de ensino nas Trilhas de Aprofundamento Integradas: um relato de experiência a partir do Novo Ensino Médio.

Mario Antonio Harres Filho¹

marioharresfh@gmail.com

Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

Mateus Felipe Socha²

mateus.felipesocha@gmail.com

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Anderson Luiz Tedesco³

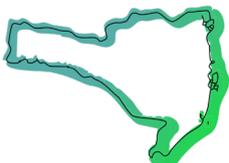
anderson.tedesco@unoesc.edu.br

Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

RESUMO: Este artigo pretende analisar a trajetória do projeto "A Escola Faz Cinema" dentro da Trilha de Aprofundamento Integrada "Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede", destacando o papel significativo da produção audiovisual na construção coletiva e dialógica do conhecimento com base nas experiências dos autores. A metodologia empregada baseia-se no relato de experiências em Daltro e Faria (2019). Os relatos apresentados neste estudo são provenientes dos percursos formativos de duas turmas do segundo ano do ensino médio em uma escola estadual de Xanxerê, em 2022. O artigo busca refletir sobre a possibilidade de criar momentos de aprendizado significativos dentro da estrutura curricular do novo ensino médio e explorar como o audiovisual pode contribuir para a produção de conhecimento e a construção de saberes. O estudo demonstra como a produção audiovisual pode ser uma ferramenta eficaz para promover a construção coletiva de conhecimento entre os estudantes. O relato de experiência revela diferenças na abordagem do projeto entre duas turmas, com a Turma A optando por um único produto audiovisual e a Turma B trabalhando em grupos distintos, influenciadas pela dinâmica interna das turmas. A pesquisa destaca a importância do planejamento dos docentes e parcerias institucionais para o sucesso do projeto e sugere a partilha dessas experiências para inspirar projetos educacionais semelhantes e fortalecer a resiliência da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Produção audiovisual. Trilhas de Aprofundamento. Novo ensino médio. Relato de experiência.

ABSTRACT: This article aims to analyze the trajectory of the project "A Escola Faz Cinema" within the Integrated Deepening Track "Technological Languages for Network Societies", highlighting the significant role of audiovisual production in the collective and dialogical construction of knowledge based on the experiences of the authors. The methodology used is based on the report of experiences in Daltro and Faria (2019). The reports presented in this study come from the training paths of two second-year high school classes at a state school in Xanxerê, in 2022. The article seeks to reflect on the



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



possibility of creating significant learning moments within the curricular structure of the new high school and explore how audiovisual can contribute to the production of knowledge and the construction of knowledge. The study demonstrates how audiovisual production can be an effective tool to promote the collective construction of knowledge among students. The experience report reveals differences in the approach to the project between two groups, with Class A opting for a single audiovisual product and Class B working in different groups, influenced by the internal dynamics of the classes. The research highlights the importance of teacher planning and institutional partnerships for the success of the project and suggests sharing these experiences to inspire similar educational projects and strengthen the resilience of education.

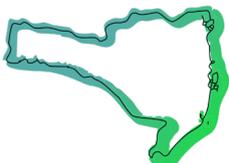
KEYWORDS: Audiovisual production. Deepening Trails. Brazilian New high school. Experience report.

INTRODUÇÃO

O professor, ao relatar sua prática pedagógica, deve refletir sobre suas ações com embasamento teórico, promovendo o desenvolvimento crítico e ético dos estudantes. Com a reorganização do Ensino Médio em Santa Catarina, introduzindo os Itinerários Formativos, a flexibilização curricular permite dar voz aos estudantes. O Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) é dividido a partir de Itinerários Formativos que se relacionam com Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento, organizados por áreas do conhecimento. As Trilhas de Aprofundamento têm carga horária significativa e podem ser específicas, integradas entre áreas do conhecimento ou voltadas para a educação técnica e profissional. O projeto "A escola faz cinema" foi desenvolvido como parte da Trilha de Aprofundamento Integrada "Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede", envolvendo os Componentes Curriculares de Filosofia e História. O objetivo foi explorar a produção audiovisual como forma de construção coletiva de conhecimento.

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a trajetória do projeto "A Escola Faz Cinema" que está ancorado na Trilha de Aprofundamento Integrada "Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede", demonstrando como a produção audiovisual se coloca como um considerável recurso para a produção de conhecimento de modo coletivo e dialógico, com base nas experiências vivenciadas pelos autores do projeto e da subsequente pesquisa. Os relatos que compõem este trabalho possuem origem nos percursos formativos construídos na Trilha de Aprofundamento Integrada "Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede" em duas turmas de segundo ano de ensino médio de uma escola estadual do município de Xanxerê, no ano de 2022. Pretende-se a partir deste relato lançar reflexões acerca das possibilidades de produzir momentos de aprendizagens significativas dentro da estrutura curricular proposta pela reforma que implanta o novo ensino médio. Será, também, a partir dessas reflexões que se pensará sobre de que maneira o audiovisual pode contribuir enquanto produtora de conhecimento e construção imagética de saberes.

Assim, mesmo não sendo o objetivo deste artigo explicar como funciona e como se dá o processo de implementação do NEM, consideramos importante definir aqui o que são as Trilhas de Aprofundamento presentes na Parte Flexível do Currículo possuindo "[...] destaque significativo no que se refere à parte flexível do currículo, pois congregam maior carga horária da parte flexível do currículo em relação aos demais componentes" (SANTA CATARINA, 2020a, p. 85). A partir daí as Trilhas de Aprofundamento podem ser divididas entre as áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Ciências da natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias), também podem ser integradas entre duas ou mais áreas do conhecimento ou podem voltar-se para a Educação Técnica e Profissional. No caso das Trilhas de Aprofundamento Integradas – em que as áreas do



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



conhecimento trabalham de forma transdisciplinar – o número de aulas passa a ser distribuído proporcionalmente entre os Componentes Curriculares, adequando-se a um tema gerador.

Estas Trilhas, apresentadas aos estudantes a partir do 2º Ano do Ensino Médio, abrangem um número significativo de componentes curriculares, de uma mesma área ou de múltiplas áreas do conhecimento, e visam desenvolver um conjunto de competências e habilidades que favoreçam a articulação de conhecimentos aplicáveis no contexto escolar, profissional e social (SANTA CATARINA, 2020b). Destarte, este relato de experiência descreve e reflete acerca dos resultados obtidos com projeto “*A escola faz cinema*”, construído como elemento base dos Componentes Curriculares de Filosofia e História na Trilha de Aprofundamento Integrada intitulada “*Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede*”, ao longo do ano de 2022, em uma escola estadual de Santa Catarina, localizada no município de Xanxerê.

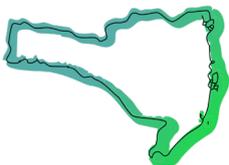
O projeto, desenvolvido em parceria com o Laboratório de Mídias Audiovisuais e com o Cineclubes Helena, do curso de Produção Audiovisual, ambos da UNOCHAPECÓ, teve como objetivo apresentar aos estudantes a produção audiovisual como produtora de conhecimento e construção imagética de saberes e trocas coletivas, cujo propósito é buscar instigar a organização de uma atividade de cunho filmográfico partindo de um tema gerador a ser escolhido pelos estudantes.

Tendo como base as competências, habilidades, fundamentações teóricas e aportes apresentados no Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), esse projeto apresentou um conjunto de resultados positivos à prática de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Portanto, este artigo objetiva teorizar a trajetória desenvolvida nesse projeto consoante à Trilha de Aprofundamento, demonstrando como a produção audiovisual se coloca como um considerável recurso para a produção de conhecimento de modo coletivo e dialógico, com base em um relato de experiência vivenciado pelos autores deste texto.

A partir da estratégia adotada pela Unidade Escolar onde esse projeto foi aplicado, que consistiu em apresentar uma gama de Trilhas de Aprofundamento Integradas, possibilitando que os estudantes definissem suas escolhas a partir de suas afinidades por temática, área e componentes curriculares. Dessa forma, entre as escolhas realizadas pelo grupo discente, destacamos que os temas relativos à tecnologia ficaram em evidência como objeto de estudo.

A Trilha de Aprofundamento Integrada “Linguagens Tecnológica para as Sociedades em Rede”, definida após o processo de escuta dos estudantes, tem como enfoque discussões teórico-metodológicas relativas aos conceitos de “trabalho” e “tecnologia”, elementos característicos tanto para a formação integral de sujeitos no cotidiano escolar, bem como nos mundos do trabalho (SANTA CATARINA, 2020b). Nesse sentido, os diálogos apresentados por Haudricourt (1964) e Vieira Pinto (2005) reforçam que “[...] a tecnologia deve ser uma ciência, é enquanto ciência das atividades humanas”, pois a “técnica está presente por definição em todo ato humano.” (Vieira Pinto, 2005, p. 62).

Historicamente, o estreitamento entre as relações de trabalho e tecnologia teve como período de plena ascensão a década de 1970, momento caracterizado por relevantes transformações ocorridas na base material da sociedade capitalista, passando a ser denominadas como “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução da informática”, “Revolução microeletrônica” ou “Revolução da automação”. Esse momento de revolução promoveu, segundo Saviani (2003), não apenas a transferência das funções manuais para as máquinas, ocorrida na Primeira Revolução Industrial, como também das próprias



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



funções intelectuais. No entanto, as tecnologias também permitiram maximizar a exploração desse trabalhador, ajustando-o ao ritmo acelerado das máquinas.

A atual fase do progresso tecnológico, na acepção de Manacorda (2010), aproxima-se da união entre ciência e trabalho, porém esse processo é contraditório na medida das determinações técnicas, culturais e sociais a serem supridas com o aumento de nível tecnológico exigido ao moderno produtor. Para o autor, áreas da tecnologia, como a cibernética e a automação, exigem,

[...] cada vez menos operários e cada vez mais técnicos e pesquisadores de alto nível; exige, ao mesmo tempo, conhecimentos específicos para cada uma das estruturas - disciplinas, aparelhamentos - e capacidade de integrar mais estruturas ou de dominar as relações que as unem. (MANACORDA, 2010, p. 1382).

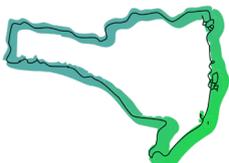
No entanto, as tecnologias também acenam para a possibilidade de ampliação do tempo livre, libertando o trabalhador de todo trabalho estritamente manual, colocando-o no limiar do reino da liberdade (Saviani, 2003). Esse movimento é, inclusive, retroalimentado pelo avanço da indústria cultural na sociedade ocidental, principalmente entre a população mais jovem. Os elementos artístico-culturais, sob essa perspectiva, passam a ser apresentados como mercadoria, colocando a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade e a imaginação em contínuo adormecimento, facilitando, portanto, o avanço de um mercado industrializado de consumo cultural. A imagem, expressa pelos meios de comunicação e pelo cinema, se torna o símbolo do real, deixando de ser somente o seu recorte, escolhido é produzido intencionalmente por relações sociais capitalistas. A partir da Terceira Revolução Técnico-Científica, o fetichismo pela tecnologia permitiria uma maior reprodutibilidade dessas imagens aumentando, assim,

A denominação da sociedade por ‘coisas suprassensíveis embora sensíveis’, se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como a sensível por excelência. (DEBORD, 1997, p. 28).

Sob essa perspectiva, para atingir seu objetivo, a indústria cultural promoveu um processo de padronização de formas estéticas de grande aceitação, promovendo-as através dos meios de comunicação de massas e da indústria cinematográfica, dando a elas novas configurações para não correr o risco de exaustão, além de dar ao produto efeitos que o fazem parecer particular e individual: a máquina deve girar sem sair do lugar. Esse artifício é uma das primeiras medidas tomadas quando se visa a atingir o êxito num mercado cada vez mais disputado, colocando os sujeitos consumidores como passíveis de um processo de interpretação do mundo sob a ótica de terceiros.

Com o alvorecer da internet, nos anos 1990, e das redes sociais, nos anos 2000, a juventude ganhou ainda mais protagonismo no âmbito comunicacional e, a partir de então, concebeu-se e estabeleceu-se por muito tempo – um hiato geracional definido pelos usos e acesso aos avanços tecnológicos, como símbolo da juventude interconectada. O cinema, igualmente, absorveu essa interpretação e estratificou seu mercado cultural em favor de grandes indústrias e produções heroicas e fantásticas que impactaram no imaginário juvenil, desenvolvendo, dessa forma, uma geração pautada de pleno consumo, material e informacional.

Em consequência, as redes sociais alimentaram cada vez mais essa perspectiva de vida – consumista – elevando o caráter humano a um estágio em que o consumo informacional tornou-se uma realidade intensa e constante pois, de certa maneira, torna-se trivial a veracidade nas informações e os produtos a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



serem consumidos. A pós-verdade, por assim ser, dissemina-se nas práticas humanas do início do século XXI, através das redes sociais e dos meios de comunicação de massas (no âmbito audiovisual, através de vídeos curtos e de documentários de *Big Media* ou de produtoras independentes), contaminando, muitas vezes, estruturas de grande porte, como a própria democracia.

Destarte, conforme orienta o Caderno 3, é preciso partir do princípio de que nossa compreensão do mundo é mediada por linguagens e que cada contexto histórico, cada tempo e espaço, constroem seus meios de apreensão, processamento e compreensão do mundo de significados a sua frente. Logo,

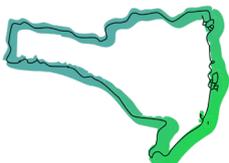
As tecnologias figuram como meios para que os (as) estudantes se apropriem, de conhecimentos, sentimentos, valores, culturas, etc., os comuniquem e expressem utilizando-se de diferentes linguagens (formais, informais, verbais, não verbais), contribuindo para a construção de suas identidades e sua inserção social. (SANTA CATARINA, 2020b, p. 293).

Embora a produção de imagens no mundo contemporâneo tenha se tornado algo absolutamente corriqueiro, a prática da reflexão e interpretação imagética não acompanha esse momento, ocorrendo apenas fora dos circuitos de estudo específicos. Se a interpretação textual é item obrigatório do currículo escolar, o estudo sistemático da imagem ainda não alcançou tal projeção, por mais que o cotidiano e o imaginário do homem contemporâneo sejam formados por imagens.

Com o aumento do uso da linguagem audiovisual como recurso pedagógico dentro das salas de aula, consideramos necessário conhecer o processo de produção do audiovisual, suas técnicas, sua história, sua narrativa e linguagens, bem como discutir a intencionalidade da construção de determinadas representações sociais da realidade, além do fenômeno da transformação do conhecimento histórico em imagem.

Desse modo, ao longo de quatro aulas semanais, duas para cada componente curricular, as turmas envolvidas nessa Trilha apresentaram interesse acerca de objetos do conhecimento relevantes para o contexto do século XXI, como *Fake News*, *Relações Líquidas* e *Cidadania Digital*. Todos esses objetos caracterizam a sociedade da pós-verdade, e, portanto, transformam-se em elementos determinantes (determinante) para a organização da estrutura das disciplinas na Trilha. A relevância e as possibilidades de pesquisa abertas pela temática proporcionam um fazer pedagógico delineado pelas principais competências propostas pela BNCC, como investigação científica, criticidade e autonomia dos estudantes.

Por isso, o projeto “*A escola faz cinema*” surge inserido dentro da proposta da Trilha de Aprofundamento Integrada “*Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede*”, como uma alternativa de compreender as relações entre os sujeitos, a sociedade e os meios que compõem a sociedade de redes, a partir do uso dos seguintes objetos do conhecimento: “Recursos audiovisuais, animação, seus usos e expressões nas artes híbridas.” (Santa Catarina, 2020b, p. 294). É factível e, portanto, de sumária importância frisarmos que a construção desse projeto única e exclusivamente nas reuniões semanais de planejamento, caracterizadas por um conjunto de cinco aulas (remuneradas como horas-aula nas chamadas escolas piloto do NEM em Santa Catarina), as quintas-feiras à tarde, voltadas exclusivamente ao processo de planejamento pedagógico, em discussões realizadas entre os professores de Filosofia e História.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia escolhida se fundamenta no entendimento do que é relato de experiência, com base em Daltro e Faria (2019), que enfatizam que o relato é uma forma de concatenação e memória, onde o relator invoca suas competências reflexivas e associativas, suas crenças e posição como sujeito no mundo. O relato de experiência é uma maneira de produzir conhecimento no campo da pesquisa qualitativa, e o pesquisador encontra um caminho entre a experiência vivida e sua teorização. Neste trabalho, tendo como base nossa experiência como autores do projeto "A escola faz cinema", buscamos oferecer nossas percepções teóricas como elemento narrativo e análise breve da experiência com o projeto que é o resultado da pesquisa.

Temos como base a nossa experiência de autores, que atuamos como idealizadores e executores do projeto "A escola faz cinema" e o projeto em si que compõe as partes deste artigo, especialmente as suas percepções teóricas que se propõem como elemento narrativo e de breve análise da experiência que se torna objeto das discussões que se seguem.

RESULTADOS

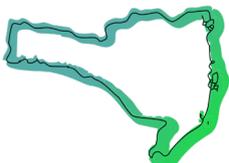
Iniciamos aqui uma discussão acerca do andamento, descrição, análise e interpretação do projeto "A Escola Faz Cinema" em duas turmas da segunda série do ensino médio, com a particularidade de ocorrer em dois semestres diferentes, que chamaremos de "Turma A" e "Turma B". O objetivo principal era explorar a produção audiovisual e suas aplicações no contexto escolar, incentivando nossos estudantes a criar conteúdo relacionado a temas contemporâneos.

Um trabalho de concatenação e memória, a elaboração de um acontecido que como vê seu relator, invocando suas competências reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo. Então, o trabalho narrativo da singularidade no RE é sempre e invariavelmente um trabalho de linguagem. (DALTRO; FARIA, 2019, p. 4).

Na Turma A, os estudantes optaram por produzir um único produto audiovisual em colaboração, enquanto na Turma B, escolheram trabalhar em quatro grupos distintos, cada um criando seu próprio projeto. Essa diferença de abordagem refletiu as dinâmicas e relações interpessoais distintas em cada turma. A Turma A tinha relacionamentos cordiais e líderes naturais, facilitando a tomada de decisões coletivas. Por outro lado, a Turma B tinha relacionamentos menos coesos e preferiu trabalhar em grupos menores desde o início.

O projeto foi dividido em seis movimentos de aprendizagem que planejamos cuidadosamente:

- Movimento 0 – Conceituando: Introdução à Trilha de Aprofundamento e discussão sobre o funcionamento das aulas de Filosofia e História na trilha.
- Movimento 1 – Conhecendo o cinema: Estudo das origens do cinema, personalidades importantes e contexto histórico.
- Movimento 2 – Temas Contemporâneos, Fake News e Pós-verdade: Exploração de temas relevantes, incluindo fake news, pós-verdade e redes sociais.
- Movimento 3 – Pesquisando: Os estudantes foram divididos em grupos de trabalho para pesquisar sobre o gênero documental de filme e tipos de documentários. Também foram desenvolvidos trabalhos sobre os temas abordados.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



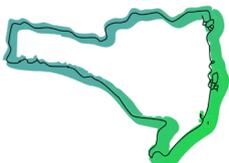
- Movimento 4 – O Projeto: A construção coletiva do projeto do produto audiovisual aconteceu com base nos acordos construídos durante as aulas e na sala de aula invertida.
- Movimento 5 – A escola faz cinema: Neste movimento mais importante do projeto, nossos estudantes, por meio de atividades de pesquisa, sala de aula invertida e grupos de trabalho, construíram o projeto de produto audiovisual e posteriormente, de modo coletivo, atuaram nas três etapas da produção audiovisual (pré-produção, produção e pós-produção) e organizaram a divulgação e exibição do filme.

Os instrumentos de avaliação foram definidos coletivamente e incluíram atividades de pesquisa, visitas técnicas, construção de projetos, participação nas etapas de produção audiovisual, cine-debates e sessões de exibição pública. Nós, como professores, observamos diferenças notáveis entre as duas turmas que realizaram o projeto. Essas diferenças não apenas destacaram as dinâmicas sociais únicas de cada grupo, mas também a maneira como os estudantes perceberam e responderam à proposta do projeto.

A escolha da Turma A de trabalhar em conjunto em um único produto demonstrou coesão e liderança entre os estudantes, resultando em um documentário sobre *fake news* baseado em entrevistas com membros da comunidade escolar, tendo como nome “Pandemia de Mentiras”, que foi amplamente exibido em eventos e sessões de cinema organizadas pela turma no decorrer do ano letivo de 2022. Por outro lado, a Turma B preferiu trabalhar em grupos menores desde o início, desenvolvendo esquetes sobre temas relacionados à cidadania digital e às relações virtuais, esquetes essas menos e com menor rigor técnico, sendo exibidas somente na culminância das atividades desenvolvidas durante o segundo semestre letivo.

Os movimentos iniciais do projeto, parte com a compreensão teórica e histórica do cinema e de temas contemporâneos, inseridos no escopo da trilha, tais como: cidadania digital; relações líquidas; pós-verdade; sociedades em rede; *fake news* e informações. Isso preparou os estudantes para explorar e operar com conceitos histórico-filosóficos, caros às humanidades, incentivando-os a refletir sobre esses tópicos de maneira crítica. A visita técnica ao laboratório de Mídias Audiovisuais da UNOCHAPECÓ proporcionou uma experiência prática valiosa. Os estudantes demonstraram um alto nível de engajamento e protagonismo, assumindo responsabilidades éticas, como realizar convites para entrevistas, preencher documentos necessários (tais como a declaração de uso de direito de imagem), negociar espaços para gravações, e organizar o dia de gravação. Também, a partir da visita técnica, os estudantes aprenderam a fazer *storyboard*, roteiro e depois das gravações já feitas o processo de decupagem das entrevistas. No entanto, eles também enfrentaram desafios, incluindo a superação do medo e da vergonha, além de limitações materiais na edição de vídeos.

A partir disso, o processo de avaliação foi centrado na compreensão de conceitos-chave e na leitura crítica da realidade, estimulando os estudantes a apresentar seus projetos para a turma e promovendo debates enriquecedores. A autoavaliação final mostrou que o projeto teve um impacto positivo no desenvolvimento das habilidades e itinerários do Novo Ensino Médio, apesar dos desafios estruturais, como a falta de recursos para atividades de gravação de vídeo. Em resumo, o projeto "A Escola Faz Cinema" demonstra a importância de adaptar abordagens de ensino às dinâmicas e interesses únicos dos estudantes, permitindo que eles se envolvam de maneira ativa e criativa em seu processo de aprendizagem. Além disso, destaca como a combinação de teoria e prática, juntamente com o apoio de visitas técnicas, pode enriquecer significativamente a experiência educacional.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o Novo Ensino Médio apresente diversas deficiências estruturais, especialmente em relação ao currículo, é crucial que os educadores mantenham a esperança de encontrar caminhos pedagógicos dentro de currículos que, por vezes, são inflexíveis. Nesse sentido, as Trilhas de Aprofundamento Integradas, implementadas no estado de Santa Catarina, oferecem uma oportunidade para os professores explorarem conceitos compartilhados entre diferentes áreas, criando, com base em diversas linguagens, um conjunto de alternativas que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e do empreendedorismo.

A produção audiovisual, como uma linguagem que transcende diferentes áreas do conhecimento, demonstrou ser uma ferramenta eficaz para abordar a proposta da Trilha de Aprofundamento Integrada "Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede". Através da prática cinematográfica proposta por nós professores, os alunos foram capazes de construir múltiplas interpretações para temas relevantes das humanidades. Isso nos permitiu superar a ideia de que o estudo aprofundado de certos tópicos precisa seguir métodos exaustivos e exclusivamente expositivos.

Ao abordar temas amplos, como "*fake news*" e a ideia de "Sociedade Líquida", os estudantes puderam refletir sobre o conhecimento com base em suas observações cotidianas. Eles não apenas apresentaram essas ideias de forma apropriada e elaborada cientificamente, mas também utilizaram um método acessível ao público e à comunidade escolar. A utilização de produções audiovisuais em sala de aula se mostrou uma alternativa eficaz para disseminar conhecimentos complexos e colocar os estudantes no papel de protagonistas na construção do saber.

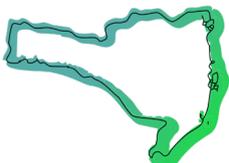
No entanto, para colher frutos positivos desse tipo de abordagem, é essencial que os professores tenham tempo dedicado ao planejamento, facilitando o diálogo coletivo e interdisciplinar, bem como o acesso a recursos para alcançar os objetivos definidos. Salientamos aqui que a escola que nós, professores ACTs, demos aulas no ano de 2022, era uma escola piloto do NEM. Nesse contexto, o fato de os professores terem cinco aulas remuneradas e exclusivas para o planejamento durante o período vespertino, juntamente com o apoio de instituições parceiras, desempenhou um papel fundamental na criação de um projeto de sucesso.

Acreditamos que experiências como essa devem ser compartilhadas com o corpo docente, que muitas vezes se sente sobrecarregado pelas mudanças no Novo Ensino Médio. Elas podem promover discussões livres e inspirar a realização de projetos semelhantes em diferentes contextos educacionais. É importante valorizar a força e a criatividade dos professores, que continuam a se reinventar diante dos desafios que afetam a escola pública em nossa sociedade. Além disso, devemos reconhecer os esforços dos estudantes em busca de conhecimento, pensamento crítico e autonomia, permitindo que eles se vejam como agentes ativos em sua própria aprendizagem. Em resumo, a educação continua a resistir por meio de experiências como a que compartilhamos aqui.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF, 2020. Disponível



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 4 jun. 2019. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2019.43015>. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43015>. Acesso em: 8 jan. 2023.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HAUDRICOURT, André-Georges. La technologie, science humaine. **La pensée**, Paris, n. 115, p. 28-35, mai.-jun. 1964. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5816034v/f30.image.langPT>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. Escola e sociedade: o conteúdo do ensino. In.: __. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010. p. 101-122.

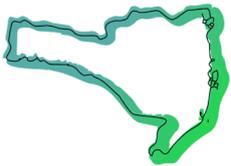
SANTA CATARINA (Estado). **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 – Disposições Gerais**. Florianópolis, SC, 2020a. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base?authuser=0>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTA CATARINA (Estado). **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento**. Florianópolis, SC, 2020b. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base?authuser=0>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. In. Trabalho, Educação e Saúde. v.1, n.1, mar. 2003. FapUNIFESP. p.131-152. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

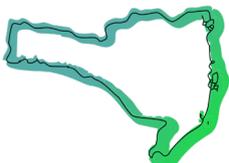
AGRADECIMENTOS: O autor Mario Antonio Harres Filho agradece ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) da CAPES pelo benefício referente a bolsa de auxílio para custeio de taxas escolares que possui para cursar o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNOESC.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GT 08 – GÊNERO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Sentidos de gênero/masculinidade e trabalho docente atribuídos pelos homens professores que atuam em sala de referência na Educação Infantil.

Eliane Gatto¹

gattoeliane@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Ana Claudia Delfini²

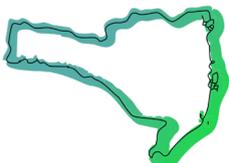
anaclaudia@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

RESUMO: A educação infantil, também conhecida como primeira etapa da educação básica, atende crianças de zero a cinco anos de idade. Nesta fase terão o primeiro contato com a escola e por isso demanda de uma série de cuidados. É considerada por muitos pesquisadores como uma das mais importantes etapas da formação da criança, por ser o local de convívio com outras pessoas fora do convívio familiar. Sendo assim os sentidos de gênero/masculinidade e trabalho docente atribuídos pelos profissionais que trabalham com essa fase também precisam ser estudados. Este artigo teve como objetivo analisar as dissertações e teses mapeadas no estado de conhecimento efetuado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), órgão de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), que tratam sobre os sentidos de gênero e trabalho docente atribuídos por homens que atuam na educação infantil, como também reflexões sobre a necessidade de se incluir o tema masculinidades quando se trata da presença do homem na educação infantil que é uma delimitação desta pesquisa. A pesquisa segue abordagem qualitativa descritiva por se tratar de uma abordagem inicial da pesquisa. Os resultados demonstram que a precarização do trabalho e o adoecimento dos professores na educação infantil é uma realidade a ser observada, avaliada e tratada, como também é necessário olhar para os homens que atuam na educação infantil como professores, preconceitos e outros desafios que enfrentam por trabalhar num ambiente considerado feminizado. As considerações, obtidas nesse estudo, fortalecem a ideia de que se faz necessário intensificar as pesquisas que analisam a formação inicial e continuada dos professores na temática gênero/masculinidade, como também avaliar políticas públicas que gerenciam o fazer pedagógico do professor

PALAVRAS-CHAVE: Professor homem. Educação infantil. Sentidos do trabalho docente. Masculinidade. Gênero.

ABSTRACT: Early childhood education, also known as the first stage of basic education, serves children from zero to five years old. At this stage, they will have their first contact with the school and therefore require a series of care. It is considered by many researchers as one of the most important stages of the child's formation, as it is the place where people interact outside the family. Therefore, the meanings of gender/masculinity and teaching work attributed by professionals who work with this phase also need to be studied. This article aims to present existing discussions about the meanings of gender and teaching work attributed by men who work in early childhood education, as well as reflections on the need to include the theme of masculinity when it comes to the presence of men in early childhood education, which is a delimitation of this research. The research follows a descriptive qualitative



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



approach because it is an initial research approach. The results demonstrate that the precariousness of work and the illness of teachers in early childhood education is a reality to be observed, evaluated and treated, as it is also necessary to look at the men who work in early childhood education as teachers, prejudices and other challenges they face for work in an environment considered feminized. The considerations obtained in this study strengthen the idea that it is necessary to intensify the research that analyzes the initial and continued training of teachers in the gender/masculinity theme, as well as to evaluate public policies that manage the teacher's pedagogical work.

KEY WORDS: Male teacher. Child education. Meanings of teaching work. Masculinity.

INTRODUÇÃO

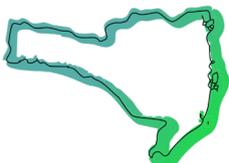
Este artigo intitulado Sentidos de gênero e trabalho docente atribuídos pelos homens professores de sala de referência da Educação infantil circunscreve-se no campo da Educação e Trabalho. Pensar gênero e docência remete à trajetória da minha vida como profissional de educação, porque implica na inserção em um sistema disciplinar e de controle que deixa marcas. Dessa forma, começo essa introdução repensando a minha trajetória e suas potencialidades, enquanto construção do novo. Contudo, começar dessa forma implica em olhar também aquilo que é obstáculo no sistema de ensino e que será o tema do meu trabalho de pesquisa que resultará em uma tese, que é pensar os limites dessa educação disciplinar e de biopoder frente às questões de gênero e de masculinidades na educação infantil, mostrando como a escola também é reprodutora de estereótipos e naturaliza conceitos.

Dentre os autores que tratam gênero, trago Scott (1995, p. 08) que diz que gênero é um conceito socialmente construído e é uma categoria política. Ele é um conceito utilizado para definir relações de poder.

As sociedades definem expectativas sobre cada gênero e a maneira como se relacionam com os outros. Espera-se que a mulher seja acolhedora e o homem mais rígido e prático. Essa expectativa nasce em torno da ideia de que há identidades masculinas e femininas e que a nossa personalidade é definida a partir do nosso gênero. Nega-se, portanto, que identidade e personalidade são construções sociais e que são formadas a partir de determinados símbolos e que estão sempre mudando. Para entender o professor docente na educação infantil é preciso estudar a forma pela qual são educados os meninos. Sobre isso, Carvalho (2012, p. 410) enfatiza:

Sem dúvida, há aqui uma questão complexa a ser investigada na sociabilidade entre os próprios meninos, a fim de avaliar em que medida as pressões entre pares, a partir de certos referenciais de masculinidade e de heterossexualidade, interferem em seu comportamento diante da escola, da professora, do desempenho escolar e, por consequência, também na forma de seus cadernos.

Esse menino, que foi criado para gostar de azul, para brincar de carrinhos e de construção com blocos, que é estimulado a assistir desenhos com super-heróis e a “gostar” de meninas, não gostaria de ser professor. Dessa forma, há uma patologização da escola e comunidade escolar em geral em relação à docência do homem na educação infantil, que se dá a partir da crença de que o “menino não teria sido criado certo”. Nega-se a subjetividade desse sujeito, que faz escolhas a partir da sua história de vida e sentimentos, que não se referem à forma como a sociedade impõe a sua relação com seu gênero.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Como o foco da pesquisa será o homem, torna-se necessário refletir sobre as masculinidades. O conceito de “masculino” e “feminino” estabelecem relações sociais aparentemente neutras, como se fossem dados naturais e próprios da biologia humana. Nessa percepção, haveriam comportamento naturalmente esperados de mulheres e outros, diferentes, de homens. Contudo, assim como todas as classificações, “masculino” e “feminino” são conceitos historicamente datados e que nascem a partir de relações de poder dentro de determinadas culturas. Connell (1995) explica, de fato, que há um interesse dos homens em manter a hierarquia de gênero e o patriarcalismo. Dessa forma, a autora aponta que o conceito de masculinidade é sobretudo político, porque organiza a sociedade de forma a impor objetivos dos homens, em detrimento daquela das mulheres. As sociedades definem expectativas sobre cada gênero e a maneira como se relacionam com os outros. Espera-se que a mulher seja acolhedora e o homem mais rígido e prático. Essa expectativa nasce em torno da ideia de que há identidades masculinas e femininas e que a nossa personalidade é definida a partir do nosso gênero. Nega-se, portanto, que identidade e personalidade são construções sociais e que são formadas a partir de determinados símbolos e que estão sempre mudando.

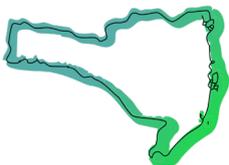
Ao se tratar de professores homens que atuam na educação infantil, é importante trazer as reflexões de Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) que apontam que a escola é o espaço da constituição ontológica desse ser social, então, estão constituindo seres sociais para reproduzir tabus e preconceitos da sociedade capitalista. Se não há lugar para o professor homem na educação infantil, então também não há lugar para sair da alienação.

Montenegro (2005) explica que sempre houve uma tensão entre a dimensão do cuidar e do educar na educação infantil. Durante décadas, a creche foi pensada como uma instituição para crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar e que, portanto, a creche era meramente uma instituição de dar assistência a essa criança, enquanto não havia quem cuidar dela. Hoje esse olhar passa por transformações. A educação infantil se tornou direito constitucional e se torna parte de um projeto de nosso país, que para além de cuidar e educar, pode propiciar disciplina, silenciamento e docilização dos corpos para crianças pequenas. Por isso o homem na educação infantil causa tanto estranhamento, pois no imaginário social é papel da mãe disciplinar, porque o pai estaria ocupando o seu espaço no mercado de trabalho.

A inserção do homem em um campo de atuação considerado feminino no mercado de trabalho faz parte de um processo de dificuldades para sua consolidação, por vários aspectos bem como: culturais, salariais e a questão de gênero, que ocorre na educação infantil, por ser considerado um espaço predominantemente feminino, por se tratar do cuidar e educar.

Nessa perspectiva, analisar a possibilidade da existência de um estranhamento quando se trata da presença do homem como docente nas salas de referência de educação infantil passou a ser minha proposta de estudo e pesquisa. Portanto é necessário fazer com que as vozes desses homens sejam cada vez mais ouvidas e que eles tenham sua formação pautada no cuidado e na educação das crianças, possibilitando uma abertura cada vez maior para entrada desses profissionais na educação infantil, sem o peso do preconceito, tão forte ainda na carreira dos professores homens na educação infantil.

Assim, justificamos este artigo como forma de analisar a presença masculina nas salas de referência da educação infantil, os desafios por eles enfrentados e os sentidos que eles atribuem ao fazer docente e de gênero deles, a fim de dar voz a esses profissionais que escolheram e buscaram formação para trabalhar nesta área. Os sujeitos de pesquisas são professores homens que atuam em salas de referência de escolas públicas da Região da Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí – AMFRI/SC.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Como objetivos, este texto analisa as produções mapeadas com o estado de conhecimento efetuado na BDTD a partir dos seguintes objetivos: analisar os processos históricos da feminização do magistério e a construção social da feminilidade/masculinidade e identificar os processos de elaboração e atribuição de sentidos sobre gênero e trabalho docente na educação infantil por professores homens, procurando problematizar os desafios, preconceitos, medos, inquietações referentes a presença de um homem na sala de referência na educação infantil.

Com a finalidade de tornar a pesquisa confiável sob o olhar científico, busquei utilizar vários métodos, estudos e pesquisas para que o trabalho final apresente resultados e alcance a compreensão de todos que irão ler o mesmo. Um desses estudos, que se mostra extremamente relevante na produção de um trabalho acadêmico, enriquece os conhecimentos e informações empregados nele e que apresento neste resumo, é o estado do conhecimento.

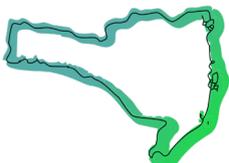
MATERIAIS E MÉTODOS

O estado do conhecimento é, de forma geral, uma forma de organizar e escrever a fundamentação teórica de um trabalho. Também pode ser considerada uma forma de fazer investigação científica sobre o tema. Essa busca se fez necessário a fim de termos clareza da quantidade de trabalhos existentes, sobre a temática de nosso interesse, os enfoques já discutidos e o que ainda não foi pesquisado, como cita Morosini et al. (2021, P. 106) “o indivíduo está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar”. O estado de conhecimento está baseado e fundamentado em produções de dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), órgão de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), defendidas nos últimos 5 anos: 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022. Os filtros utilizados nessa busca foram: idioma português, área de educação, seguindo para título no recorte temporal de 2018 a 2022. O recorte temporal de 5 anos tem como objetivo trazer dados atuais para reflexão, como também perceber algumas lacunas nas pesquisas já realizadas que poderá ser contemplada com meu trabalho de pesquisa. Essa leitura levou a eliminação de alguns trabalhos em função da pouca ou nenhuma relação com o objeto de estudo dessa pesquisa. Após essa análise, foram selecionados 13 trabalhos.

RESULTADOS

Os objetivos das referidas pesquisas, quanto ao tema sentidos do trabalho relatam um desgaste do trabalho docente na educação infantil em função da desvalorização profissional, ‘descomprometimento’ das famílias, salas lotadas que resultam em desgaste e adoecimento dos profissionais. Os principais autores que fundamentam esses trabalhos são: Nóvoa (1995); Duarte (2000); Sabbag, (2017); Santana (2017); Mészáros(2011); Lukás (2013) e Soares (2006). Os resultados demonstram que foi necessário compreender as várias relações de gênero e classe social no processo de constituição identitária das professoras, revelando algumas determinações históricas, econômicas e políticas. Também ficou evidente que as profissionais se sentem desmotivadas diante dos desafios que o atuar pedagógico na educação infantil exige, levando-as ao adoecimento.

Já quanto aos trabalhos que envolvem a temática gênero e masculinidade na educação infantil os principais autores que fundamentam os trabalhos foram: Scott (1995,1998), Louro (2007, 2012), Bosi (1994), Dematini e Antunes (1993), Rodrigues (2014), Sarat (2004,2009) Pereira (2016) Sayão (2005) Carvalho (1999). Os resultados demonstram que a profissão de professor(a) da educação infantil é considerada ainda uma profissão feminina em função do cuidado para com as crianças. Ainda existem



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



estereótipos, julgamento de valores, medo e desvalorização social do espaço ocupado pelos homens que atuam na educação infantil. Além disso, na construção dos papéis sociais em relação a gênero, comumente os homens ocupam funções de gestão na educação e o lugar da mulher é na sala de aula.

A ausência masculina nas salas de aula da educação infantil, já resultaram em discussões, ainda tímidas, no que tange aos os motivos que levam homens a escolherem como formação o Curso de Pedagogia e como campo de atuação a educação infantil. As pesquisas existentes apontam suposições e debates que visam entender e justificar os motivos pelas quais esses espaços de atuação profissional se construíram como um lugar incômodo e pouco atraente aos homens. Como afirma Sayão (2005, p.44-45),

(...) se o gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, obviamente pensar as ações no interior da creche implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade dos/as profissionais, mas também do ponto de vista das ações que os/as mesmos/as exercem sobre as crianças

Aos que aceitam exercer a profissão em salas de aula, na educação infantil, precisam superar suspeitas e questionamentos quanto às suas competências no que se refere ao cuidado e atenção necessária à educação de uma criança desta faixa etária. A educação infantil ainda é concebida como espaço de atuação da mulher, concebendo a escola como extensão de casa, na qual as crianças são “cuidadas” por substitutas de suas mães.

Segundo Martins e Rabelo (2006), ainda é forte o conceito em que as profissões ligadas à emoção, ao afeto e à sensibilidade são entendidas como femininas, enquanto as relacionadas à razão, à inteligência e à força são tomadas como apropriadas aos homens.

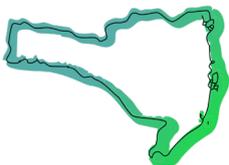
Em contrapartida, Carvalho (2010) defende que o papel ou papel social é o tipo de comportamento esperado por pessoas que ocupam um lugar dentro da sociedade, pois o funcionamento da sociedade tem sido vinculado às características e ao comportamento dos seres humanos. A repetição e estereótipo de comportamento se perpetuam no imaginário coletivo e na memória individual de forma obstinada.

Ser homem ou ser mulher é o resultado de um processo psicológico, social e cultural a partir do qual atribui um significado ao masculino e ao feminino. Os significados são constituídos por regras, obrigações, características, comportamentos, proibições, expectativas e valores que são transmitidos e reforçados nas pessoas como parte de um processo identitário para aprender a ser homem e mulher.

Vianna afirma que considerar o espaço da educação infantil como espaço profissional de sentido social feminino não está relacionado somente ao fato de sua maioria ser deste sexo, mas ao feminino que se refere às “visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres” (2013, p. 174). Cita ainda Rosemberg e Saporoli (1996), quando dizem que a profissão de educador(a) infantil se constitui em um trabalho feminino por ser este o exercício de uma função desse gênero vinculada à esfera da vida reprodutiva, de cuidar e educar crianças pequenas.

Vale a pena nesta conclusão citar BEAUVOIR (1980) quando a mesma diz que “não só a mulher não nasce mulher, mas torna-se mulher, como também o homem, no decorrer de suas relações sociais e culturais, torna-se determinado homem, com características, preferências e formas de expressão próprias, podendo condizer ou não com as noções de masculinidade hegemônicas em sua comunidade”.

Quanto as perguntas de pesquisa citadas nos trabalhos selecionados para esse estado de conhecimento, que se referem ao sentido do trabalho docente, trazem uma preocupação referente ao adoecimento e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



precarização do trabalho docente na educação infantil. O docente da Educação Infantil faz parte de uma categoria de trabalhadores desvalorizados e precarizados. Deduz-se que todos os desafios mostrados tendem a proporcionar e agravar seu mal-estar e adoecimento. Os resultados quanto as questões de gênero/ masculinidade na educação infantil encaminham para reflexões que envolvem estereótipos, discriminação, julgamento de valores, medo e desvalorização social do lugar ocupado por esses homens e seu trabalho na Educação Infantil.

A busca pela temática “gênero, masculinidade e sentidos do trabalho docente na educação infantil” dentro do banco de teses e dissertações do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da Universidade do Vale do Itajaí – Univali,. Sobre a temática sentidos do trabalho docente, no período de 2018 a 2022, encontrou-se dois trabalhos. Com a temática “gênero e masculinidade”, até o momento não existem publicações. Encontramos uma dissertação sobre “Sentidos de gênero e trabalho docente” que mais se aproxima da atual intenção de pesquisa. Sendo assim, a relevância desta pesquisa do curso de doutorado em educação está em trabalhar a temática trabalho docente na educação infantil investigando algumas das questões históricas, sociais e educacionais sobre o tema gênero/masculinidades na profissão docente na educação infantil na região de AMFRI-SC, discutindo o caráter reprodutor da escola, dos conceitos de sentidos do trabalho docente e gênero e sua incapacidade de ruptura com os mesmos.

Dessa forma, essa é uma pesquisa que se insere no tema do gênero em educação e que investigará o caráter das políticas educacionais, no que se refere à acumulação e reprodução de saberes estereotipados sobre gênero. Nesse contexto, tomaremos a escola como um espaço em que as relações de poder entre gêneros são mantidas e, para isso, entendemos que ao ouvir os professores, poderemos apreender os sentidos que atribuem a seu trabalho e os desafios que encontram frente a tais relações de dominação.

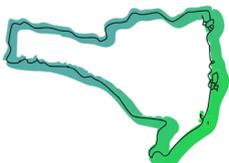
Entender o caráter das políticas educacionais, do sistema de ensino e das práticas escolares pelas vozes de seus atores docentes trará dados de pesquisa novos, que possibilitarão avaliar se o projeto educacional brasileiro de manutenção do status quo se mantém ou se está em vias de superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse olhar que segrega o homem que é professor de crianças, a escola se torna uma reprodutora de desigualdades de gênero, porque as suas próprias práticas não são desconstrutivas e não são capazes de ressignificar os lugares sociais e as expectativas comportamentais lançadas sobre homens e mulheres.

A partir das leituras dos trabalhos de pesquisa com a dos autores, é possível perceber que a episteme capitalista, baseada na ciência cartesiana, não dá elementos suficientes para romper com os conceitos de homem e mulher como se tais conceitos fossem biológicos. A ruptura demanda uma educação decolonial, ou seja, que perceba que as respostas que o ocidente dá para as relações sociais são de dominação. Dentro dessa lógica colonial não há saída para a desigualdade de gênero. Por isso que apenas fora da educação neoliberal é que há saídas para esse *status quo* trazido pela literatura. Não há ruptura de nenhum tipo de desigualdade dentro da lógica neoliberal e hipercapitalista.

A presença masculina nesta fase, que demanda de cuidados físicos, higiênicos e acalento, culturalmente atribuídos às mulheres, é um desafio a ser superado pelos homens que escolhem trabalhar nessa fase, conforme apontam as pesquisas selecionadas para esse trabalho. Pesquisar sobre a existência de um estranhamento sobre o trabalho do professor homem na educação infantil é relevante, porque reflete os estereótipos de gênero ainda presente no sistema de ensino e como este se coloca como reprodutor dessas relações, possibilitando a acumulação de sentidos repletos de conceitos naturalizados sobre gênero.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Jaeger e Jacques (2017), em pesquisa com professores homens de educação infantil e identificaram que a profissão foi efetivamente normalizada como feminina, o que gera inúmeros problemas para os professores homens, contudo, notaram que há movimentos de resistência e negociação por parte desses professores, que optam por permanecer na profissão escolhida. Os autores apontam que há um processo denominado genereficação dos campos profissionais, no qual as profissões que demandam emoções, afetos e sensibilidade são tidas como femininas, porque demandam comportamento típicos de mulheres.

Contudo, as categorias de feminilidade e masculinidade são meras construções sociais, que mantêm relações de poder, legitimando que homens ocupem cargos no qual decisões sejam tomadas e mulheres sejam excluídas das demandas decisórias. Nesse contexto, há um estranhamento do homem ocupando um espaço profissional de cuidado, não de gestão e decisão. Os estereótipos, conforme mostram Jaeger e Jacques (2017) existem para marcar as relações de poder.

Para os autores a escola produz símbolos e significados que diferenciam os corpos de homens e mulheres. Há expectativas sobre suas aparências, seus modos de interagir com o outro e se comportar, o que resulta em percepções estereotipadas acerca do que é adequado para um homem e para uma mulher ser e fazer.

Essas representações sociais estigmatizadoras trazem essa genereficação dos campos de trabalho. Nesse contexto, o homem que faz pedagogia e ingressa como professor na educação básica, exerce uma resistência nesse campo profissional, na busca de legitimação do seu pertencimento ao espaço da educação infantil.

O que percebemos dos estudos é a percepção de que os professores se colocam nessa posição de resistência contra a masculinidade hegemônica. Contudo, o que nos parece contraditório que é esse percurso é individual, ou seja, é uma decisão subjetiva do docente, mas com pouco potencial de transformação, porque a escola não é uma instituição neutra e não está separada do discurso social. A escola é uma instituição reprodutora dos discursos que separação o masculino e do feminino e, ainda, é uma instituição que naturaliza esse discurso.

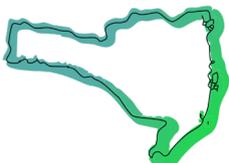
O acesso do professor homem na educação infantil ainda é um campo em disputa, não porque os homens estejam disputando cargos com as professoras mulheres, mas porque todo o sistema social está contra eles, especialmente familiares que olham com desconfiança esse professor cuja sexualidade não conseguiria controlar. Sendo assim é necessário ampliar as discussões sobre os sentidos do trabalho docente, como também, no que se refere a temática gênero, os conceitos de masculinidades e suas contribuições.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CARVALHO, Marília Pinto de. Avaliação escolar, gênero e raça. Campinas: Papirus, 2010. v. 1. 128p.

_____. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. Gender concept in the school day to day life. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416>. Acesso em: 15 mar. 2023



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CONNELL, Raewyn. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**. 20(2). 185-26. jul/dez. 1995.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>

» <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>

MARTINS, António M.; RABELO, Amanda O. “A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério”. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176.

ROSEMBERG, F., e SAPAROLLI, E. (1996). O homem como educador infantil. In *Anais da 20ª Reunião da Anpocs*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Caxambu.

MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 77-101, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em maio 2023.

MOROSINI, M; SANTOS – K. P; BITTENCOURT, Z. Estado do conhecimento. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, M. A.; DONELLI, T. M. S.; CHARCZUK, S. B.. CUIDAR E EDUCAR: o sujeito em constituição e o papel do educador. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e213679, 2020. Disponível em:

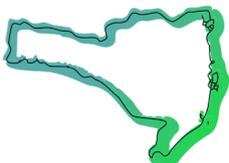
<https://www.scielo.br/j/pee/a/dD9SFJKWFqd9sZVc4pyT7vb/?lang=pt#ModalHowcite>.

Acesso em: 01 maio.2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche* 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

VIANNA, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In S. C. Yannoulas (Coord.), *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações* (pp. 159-180). Brasília, DF: Abaré.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Inclusão escolar e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade- tdah: o que as pesquisas de pós-graduação revelam?

Helen Cristina dos Santos Oliveira⁷⁷

hlnsoliveira@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Valéria Becher Trentin⁷⁸

valeria.trentin@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

RESUMO. Embora práticas pedagógicas inclusivas devam estar presentes da prática educacional de crianças com TDAH, existem poucas discussões documentadas sobre o conhecimento de educadores frente a temática em questão. Como forma de sintetizar o debate científico, foi realizado um estudo sobre as recentes pesquisas acerca do tema. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de 8 pesquisas dos últimos 10 anos. Uma discussão pode ser fomentada, onde especificidades de pesquisas são apresentados de maneira organizada, levando em consideração os diferentes saberes e as diferentes possibilidades de debates, levando em consideração a importância dos saberes de professores. Apesar da proposta apresentar os recentes estudos, fica evidente a necessidade de mais pesquisas e registros das atualizações dos professores sobre a temática, para que assim estruturarem-se, cada vez mais, pesquisas e debates relativos à questão, podendo permitir uma consolidação de desfecho acerca da inclusão escolar no TDAH.

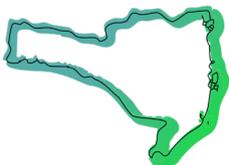
PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Inclusão. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT. Although inclusive pedagogical practices should be present in the educational practice of children with ADHD, there are few documented discussions about the knowledge of educators regarding the theme in question. As a way of synthesizing the scientific debate, a study was conducted on recent research on the subject. The bibliographic research was carried out from 8 research of the last 10 years. A discussion can be fostered, where specificities of research are presented in an organized way, considering the different knowledge and the different possibilities of debates, taking into account the importance of the knowledge of teachers. Although the proposal presents the recent studies, it is evident the need for more research and records of teachers' updates on the subject, so that research and debates related to the issue are increasingly structured, which may allow a consolidation of the outcome about school inclusion in ADHD.

KEYWORDS: ADHD. Inclusion. Pedagogical Practices.

⁷⁷ Psicóloga, Mestranda em Educação pela UNIVALI.

⁷⁸ Pedagoga, Mestre em Educação pela FURB e Doutora em Educação pela UNIVALI. Professora PPGE Mestrado em Educação UNIVALI.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



INTRODUÇÃO

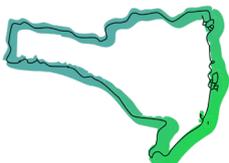
O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento. Segundo o DSM-5-TR (2023), ele é caracterizado por um padrão persistente de dificuldades em manter a atenção, organização e por um comportamento impulsivo e hiperativo. A desatenção e desorganização envolvem capacidades como, se manter em uma tarefa, manter a atenção tarefas/atividades, seguir instruções até o fim, organização em tarefas e de materiais, e inibir distrações em prol de algo mais importante. Já comportamento impulsivo e hiperativo, gerem comportamentos tais como, manter-se sentado esperando sua vez, organizar o comportamento de acordo com o ambiente, envolver-se em atividades de maneira calma e controlar impulsos e/ou respostas emocionais. Por ser classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, indica que as características diagnósticas se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes da criança ingressar na escola. Sendo o TDAH um dos transtornos de apresentação clínica ainda durante a infância, que pode trazer impactos no desenvolvimento familiar, social e acadêmico. Sendo assim, o ambiente onde o indivíduo está inserido tem importância fundamental para o desenvolvimento de habilidades adaptativas que auxiliarão na diminuição do impacto das características diagnósticas.

Na compreensão etiológica deste transtorno, existe uma complexa combinação de fatores biológicos, cognitivos e comportamentais, que implicam no impacto do desenvolvimento de cada indivíduo. “Aspectos relacionados ao ambiente familiar e escolar são apontados como fatores importantes na etiologia e expressão dos sintomas de TDAH” (Caminha; Caminha; Dutra et.al., 2017, p. 455). Diferentes risco são sinalizados desde a infância até a vida adulta, principalmente déficits acadêmicos, problemas escolares, interações negativas marcados por níveis de conflitos interpessoais, dificuldades de autodeterminação e menos sucesso profissional.

Além de ser um transtorno do neurodesenvolvimento bem estudado e delimitado em seus critérios diagnósticos, as intervenções terapêuticas propostas vêm avançando muito nas pesquisas e práticas, a fim de minimizar ao máximo os impactos do diagnóstico no desenvolvimento infantil. De acordo com o DSM-5-TR (2023), a manifestação dos sintomas devem estar presentes em mais de um ambiente. Contudo, é comum a variação de intensidade da apresentação dos sintomas de acordo com o ambiente. Os sintomas podem ser minimizados ou até serem ausentes quando o indivíduo se encontra em ambientes supervisionados e recebendo reforço apropriado ao comportamento.

Crianças com TDAH frequentemente apresentam comprometimento escolares/acadêmicos, embora não seja obrigatório para o diagnóstico, podendo estes serem devido alterações em mau desempenho e/ou de comportamentos inadequados (Fonseca *et al.*, 2020). Muitas vezes isso se reflete em notas baixas, ou em comprometimento no âmbito social, tornando mais difícil o processo de adaptação, desenvolvimento e interação no contexto escolar.

Segundo Mattos (2015) diferentes estudos apontam que indivíduos com TDAH que recebem o tratamento adequado tem menos propensão a desenvolver problemas comportamentais e de baixa autoestima. Tratamentos interdisciplinares (com diferentes profissionais), com orientação parental e de professores, devem ser realizados. A orientação de pais facilitará no auxílio do convívio familiar, como entender o comportamentos do portador do TDAH, assim como também permitirá o acesso a técnicas que irão auxiliar no manejo dos sintomas e na prevenção de futuros problemas. Da mesma maneira, a intervenção escolar, em alguns casos, pode facilitar o convívio da criança com colegas e também evitar



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



aspectos de desinteresse, fato muito comum de ser encontrado. Um problema é a escola participar do tratamento, uma vez que podem desconhecer o TDAH e seus impactos, por diferentes razões.

Devido o transtorno ser associado ao desempenho escolar, ao sucesso acadêmico reduzido e a rejeição social, segundo Coutinho et al. (2009), os professores são um dos primeiros a sugerirem a existência do TDAH em crianças e adolescentes, fornecendo informações sobre sintomas de desatenção e de comportamentos disruptivos. Outro ponto importante, e sinalizado, é sobre o relato dos professores frente aos sintomas, sendo esse de grande valia para a construção dos critérios diagnósticos acerca da sintomatologia do TDAH. O contato com o professor é, em grande parte, um dos maiores contatos que as crianças têm em sua rotina. E, por outro lado, há a oportunidade de diferenciar as expressões comportamentais das crianças a partir de sua frequência e dos diferenciais entre os pares que compartilham da mesma rotina. Tornando-se importante ponderar a possibilidade de breves treinamentos informativos sobre o transtorno, visando aprimorar a capacidade de identificar e melhor trabalhar com crianças com possível TDAH.

Neste contexto, emerge a importância da pedagogia da diversidade, a qual segundo Mantoan (2015) torna-se uma maneira de incluir a diversidade no meio escolar, considerando as particularidades e aptidões de cada aluno. Nesta perspectiva a educação se torna uma relação de repensar o processo de ensino e aprendizagem individual, opondo-se a criar fórmulas e modelos-padrão para o trabalho pedagógico. Indicando cada vez mais a importância de compreender a singularidade de cada indivíduo, sabendo definir a importância de tais traços, assim como também, de conhecer e saber pôr em prática a diversidade pedagógica, indo além de padrões.

Ao encontro do anunciado por Mantoan (2015), destaca-se a Lei Nº 14.254/21, a qual demanda destaque para que o poder público desenvolva e mantenha programas de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno da aprendizagem (Brasil, 2021). Evidencia-se então que a promoção de intervenções e ações planejadas para crianças com TDAH no ambiente escolar são obrigatórias, a fim de respeitar as necessidades e características de cada aluno.

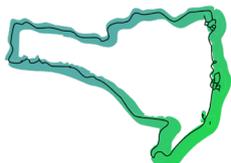
Assim, as discussões aqui apresentadas pretendem trazer reflexões para a compreensão do sujeito com TDAH no contexto da escola. Ao nos referirmos especificamente ao contexto escolar, as discussões e reflexões se fazem presentes, devido ao fato de que a escola necessita oferecer uma educação que ultrapasse a matrícula escolar, pois esta não garante a efetivação da inclusão escolar, da aprendizagem assertiva a partir da singularidade e levando em consideração preceitos básicos que vincular a acessibilidade da educação ao aluno.

Neste sentido, é preciso questionar: como vêm se configurando as pesquisas que sobre a inclusão escolar de alunos com TDAH? Procura-se, no decorrer do artigo, responder ao questionamento, à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação no Brasil.

Para tanto este artigo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil, sobre a inclusão escolar de alunos com TDAH.

MATERIAIS E MÉTODOS

De abordagem qualitativa, valeu-se da pesquisa bibliográfica, utilizando-se do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a definição do período de busca, defini, como parâmetro (2018-2022),



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

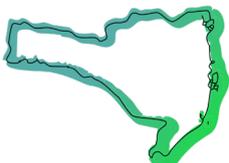


tendo em vista o recorte de 10 anos após a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a realização desta pesquisa.

Os descritores utilizados em cada um dos repositórios de pesquisas foram: “TDAH” AND “Inclusão”, possibilitando o levantamento de 18 pesquisas entre teses e dissertações sobre a temática. Sendo que somente 8 apresentaram articulação direta entre inclusão escolar e TDAH. As 10 pesquisas excluídas, retratavam as práticas médicas; os mapeamentos neurais; os tratamentos farmacológicos; a adaptação e os efeitos de escala e programa cognitivo motor; efeitos de intervenção direcionada a pais e investigação comparativo de funções cognitivas, que não retrataram diretamente a temática da inclusão escolar. As 8 pesquisas encontradas que analisam a inclusão escolar e o TDAH são apresentadas no quadro 01.

Quadro 1 – Dissertações e teses produzidas no período de 2018-2022 que versam sobre a inclusão e o TDAH.

Nº	Título	Autor (a)	Ano	Titulação Instituição
1	Atitudes De Professores Em Relação Aos Alunos Com Epilepsia, TEA E TDAH: Relações Entre Conhecimento, Percepção E Saúde Mental	FERRO, Thaís Pilon	2019	Mestrado UNICAMP
2	Formação Continuada De Professores Nas Perspectivas Das Neurociências E Da Educação Inclusiva	PESSOA, Fernanda Fonseca Torres	2019	Mestrado UFOP
3	Currículos e o Transtorno Do Déficit De Atenção Com Hiperatividade (TDAH): Práticas De Produção E Estratégias De Governo De Estudantes	MARTINS, Rhaissa de Alvarenga Coelho	2020	Mestrado UFMG
4	Quem Sabe Sobre Aquele Que Não Aprende? Um Estudo Sobre A Medicalização Da Queixa Escolar A Partir Dos Discursos De Profissionais Da Educação E Da Saúde	SILVA, Fábio Henrique	2020	Mestrado UFMG
5	Ensino Remoto Emergencial Nas Aulas De Matemática: Desafios No Processo De Inclusão De Alunos Com TDAH E TEA	SILVA, Ticiany Marques da	2021	Mestrado UEPB
6	Um Corpo Que Não Para Uma Mente Que Brilha? Dados Da Linguagem De Alunos Com TDAH De Um Grupo De Acessibilidade	ALVES, Iana Maria de Carvalho	2022	Doutorado UNICAP
7	Habilidades Linguísticas Em Pacientes Com Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade	REZENDE, Ingrid Silva Montanher	2022	Mestrado USP
8	Metilfenidato Em Crianças Com Diagnóstico De TDAH: Considerações Para Pais E Educadores	SCHON, Viviane de Jesus	2022	Mestrado UNICENTRO



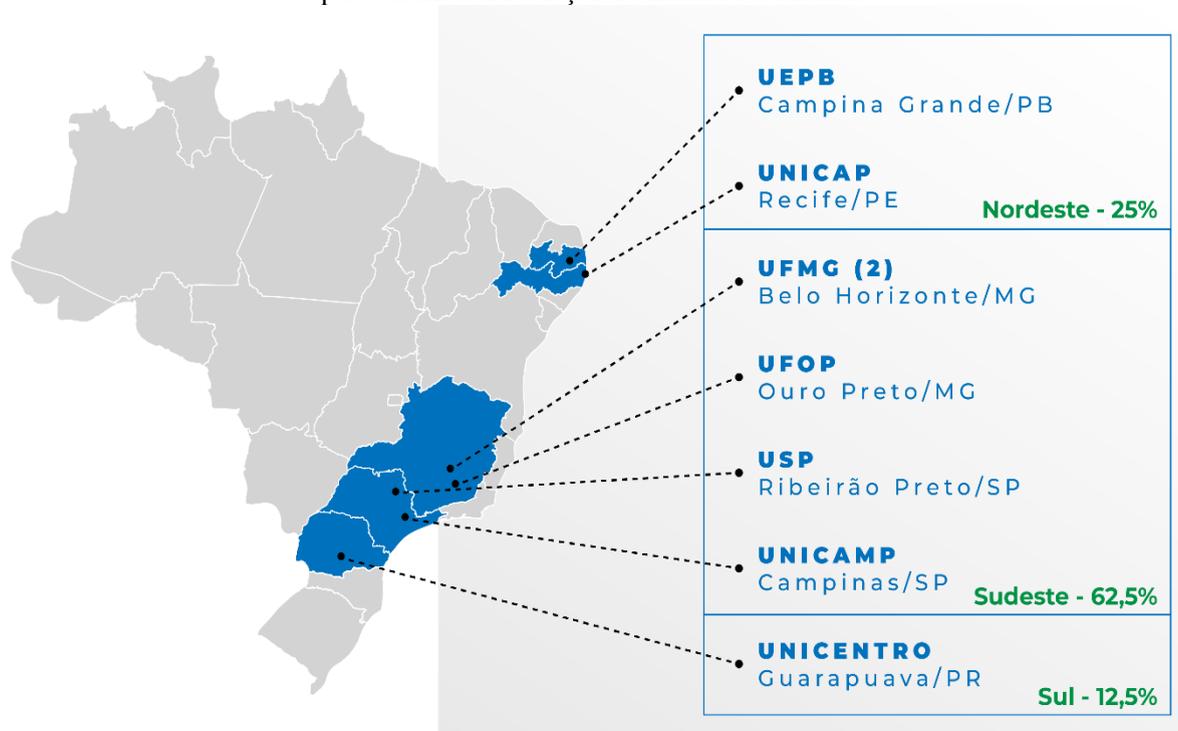
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Fonte: BDTD (2018/2022). Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa.

Dentre as 8 pesquisas realizadas, três foram desenvolvidas em instituições de Minas Gerais, duas em São Paulo, uma na Paraíba, uma em Pernambuco e uma no Paraná. Pode-se visualizar, então, que em uma análise por região do país, dentre as poucas pesquisas encontradas, 62,5% estão na região sudeste, 25% na região nordeste e 12,5% na região sul. Não foram encontradas pesquisas nas regiões norte e centro-oeste do país que relacionem a inclusão escolar com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Imagem 1 - Localização das Universidades com pesquisas que versam a articulação da inclusão e TDAH.



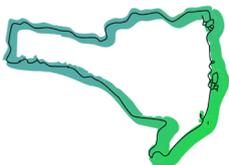
Fonte: elaborado pela autora (2023)

Diante do mapa apresentado nota-se a necessidade de debate sobre a temática Inclusão Escolar e o TDAH e o quanto é urgente o debate de maneira unificada no país, pois crianças com TDAH estão presentes nas salas de aula no Brasil.

Os objetivos, participantes de pesquisa, instrumentos para a coleta de dados e principais resultados alcançados pelas pesquisas desenvolvidas serão apresentados na sequência.

RESULTADOS

Em consulta realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constatou-se que, entre 2018 e 2022, há 8 pesquisas que articulam sobre inclusão e TDAH. Frente as pesquisas encontradas, questiona-se: O que



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



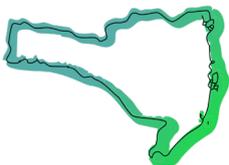
as pesquisas apontam acerca da inclusão escolar de alunos com TDAH na escola regular?

Martins (2020) em sua pesquisa buscou analisar o funcionamento de diferentes práticas e relações de poder que são postas em funcionamento nos currículos dos anos finais do Ensino Fundamental, para lidar com alunos diagnosticados com TDAH e aqueles que estão sob suspeita do diagnóstico, em escolas de Belo Horizonte/MG. Com o argumento de que, nos currículos das escolas investigadas são operados três discursos: o discurso pedagógico, o discurso médico e o discurso da psicologia. A pesquisa foi realizada por meio da etnografia educacional pós-moderna e de elementos da genealogia Foucaultiana, em três instituições de rede pública e uma da rede privada da cidade de Belo Horizonte/BH, com professores do 6º e 7º ano, para assim, mapear e analisar as práticas pedagógicas priorizadas, as estratégias de governo que incidem sobre e os efeitos de poder que o TDAH tem sobre os currículos, alunos, professores e demais profissionais nas escolas. Os resultados mostraram conflitos instaurados no currículo em ação das escolas quando docentes se veem desesperados para desenvolver o currículo oficial, para que os alunos sigam os currículos já estabelecidos e planejados. Mostra ainda a incidência sobre os currículos, que pressiona os professores a garantirem que todos aprendam os mesmos conteúdos e no mesmo ritmo, normalizando assim os alunos com TDAH.

Ferro (2019), ao encontro da pesquisa de Martins (2020), buscou verificar os tipos de atitudes dos professores acerca das crises epilépticas de alunos com epilepsia ou comportamentais dos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH. O interesse era de avaliar quão preparados os professores brasileiros estão em relação ao contexto da inclusão escolar. Como pesquisa transversal qualitativa, coletou dados sobre as atitudes de 150 professores, do sistema de ensino regular e que lecionavam no ensino fundamental e/ou médio de escolas públicas da região metropolitana de Campinas (São Paulo). Para isso, utilizou-se questionários estruturados e instrumentos psicológicos, por meio da categorização prevista e emergente das respostas. A partir destes instrumentos, constatou a importância de ações que promovam aquisição de conhecimento sobre os transtornos para os professores, a fim de auxiliar no processo inclusivo, respeitando as individualidades de cada aluno.

De encontro com a necessidade de investimento em ações para a promoção de conhecimento dos professores, narrada no estudo de Ferro (2019), pode ser destacada a pesquisa de Pessoa (2019). Na pesquisa de Pessoa (2019), questiona-se a importância da formação continuada dos professores e sua contribuição para a realidade vivenciada na sala de aula. O objetivo da pesquisa foi de promover a reflexão-ação dos professores, através de um curso de formação continuada para o trabalho de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente do TDAH. Para tal, foi promovido um grupo focal com 15 professores dos anos finais do Ensino Fundamental e posteriormente uma elaboração de dois produtos: um curso de formação de professores e uma cartilha sobre as contribuições das Neurociências para o processo inclusivo. Os participantes responderam ainda a um questionário, com o intuito de analisar a relevância da capacitação do professor através de autorrelato. As conclusões da pesquisa demonstram que os professores mostram desconhecer a Educação Inclusiva, o TDAH e as Neurociências, devido à escassez de divulgação sobre o tema. E ainda mais, não foi observado relato de aplicação de metodologia ou prática diferenciada que contribuísse para o aprendizado ou, ainda, que despertasse a motivação dos alunos com TDAH. Os professores sinalizaram melhora na compreensão sobre os temas após o curso de formação e, por fim, fica evidente que a formação continuada é imprescindível para a melhoria da educação.

Com achados diferentes da pesquisa de Pessoa (2019) sobre a ausência de ações inclusivas por professores de crianças com TDAH, a pesquisa de Alves (2022) fomenta o questionamento sobre as ações inclusivas para crianças com TDAH, porém com um olhar também direcionado para as



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



habilidades linguísticas. Alves (2022) realizou uma pesquisa que buscou adentrar no universo da pessoa com TDAH permeando os temas da inclusão escolar e letramento. A pesquisa teve como objetivo analisar a linguagem, na sua modalidade escrita e em outras formas, enquanto mediadora do processo de ensino aprendizagem de alunos com TDAH.

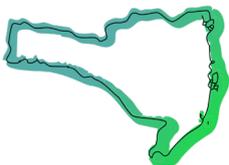
A autora realizou uma pesquisa qualitativa, através de entrevistas, observação em sala de aula e texto escrito. Os participantes da pesquisa estruturaram-se da seguinte forma: 10 educadores membros da equipe educacional; 09 familiares, sendo 1 familiar responsável de cada criança participante da pesquisa; e 09 crianças, alunos do 2º e 3º ano do fundamental, com diagnóstico de TDAH. A análise mostrou que a maioria dos educadores que participaram da pesquisa possuem um bom conhecimento sobre a temática e que procuram trazer ações inclusivas para o cotidiano desses alunos com TDAH. Foi pontuado a existência de conflitos e dificuldades escolares no ambiente familiar decorrentes do TDAH, porém, os familiares consideram os profissionais da escola capacitados para lidar com suas crianças. As observações em sala de aula permitiram enxergar as potencialidades para além de suas dificuldades, permitindo afirmar que são crianças espertas, criativas, originais e com adequada capacidade de compreensão em tarefas escolares.

As habilidades linguísticas em crianças com TDAH também se mostra presente no estudo de Rezende (2022), que propõe caracterizar as habilidades linguísticas, consciência fonológica (fonêmica e silábica), consciência sintática, semântica e pragmática em uma amostra de pacientes em TDAH, levando em consideração a frequente ocorrência de comorbidades, como transtornos de comunicação e de aprendizagem. O estudo de Rezende (2022), foi realizado de forma retrospectiva, por meio de análise de prontuários e banco de dados de pacientes acompanhados no Ambulatório de Distúrbios do Comportamento e Aprendizado do HCFMRP-USP entre os anos de 2015 e 2019. Na pesquisa, foram coletados dados linguísticos a partir de provas fonoaudiológicas e neuropsicológicas disponíveis.

Rezende (2022) observa notável associação entre TDAH e alterações em habilidades linguísticas, correspondendo ao número maior de 80% da amostra de pacientes. Em uma análise de frequência das alterações linguísticas, há uma incidência maior de alterações no vocabulário, por seguinte, alterações em consciência fonêmica, após compreensão e consciência sintática; e por último, consciência silábica. A relevância do estudo de Rezende (2022) se dá devido ao número expressivo de alterações encontradas e por avaliar as habilidades linguísticas globais em uma única amostra.

Silva (2021) buscou investigar em sua pesquisa como o ensino remoto emergencial nas aulas de matemática influenciou no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH e TEA (Transtorno do Espectro Autista). Utilizou a abordagem qualitativa, através da observação *in loco*, pretendendo observar com mais clareza e compreender a realidade. Em sua conclusão, sinaliza que o ensino remoto emergencial afetou diretamente professores e alunos de todas as modalidades escolares, porém pode-se concluir que alunos com TDAH e TEA sentem maior dificuldade em aprender matemática no ensino remoto, e sinaliza também a importância do diálogo contínuo entre família e escola para auxílio no processo ensino-aprendizagem.

Visando colaborar na definição de melhores intervenções pedagógicas em sintomas de TDAH, Schon (2022) buscou investigar através da literatura o uso do metilfenidato no tratamento do TDAH no período entre 2011 – 2020 e revisar estudos empíricos de reações relatadas como associadas ao uso do medicamento. Através de uma revisão sistemática de literatura, de cunho qualitativo, comparou os efeitos e termos de eficácia de metilfenidato em sintomas de TDAH.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Na pesquisa de Schon (2022), os resultados indicam que o metilfenidato pode melhorar os sintomas, o comportamento geral e a qualidade de vida nos relatos de pais e professores de indivíduos com TDAH, contribuindo para o processo de aprendizagem. Além de que, há correlação de que o uso de metilfenidato está associado a um risco aumentado de eventos adversos, como problemas de sono e diminuição de apetite. Apesar disto, as conclusões sinalizam a falta de estudos longos sobre as reações adversas do medicamento.

Na mesma direção de Schon (2022), que pesquisou sobre medicalização, Silva (2020) objetiva sua pesquisa em investigar o fenômeno da medicalização, que se evidencia no campo da Educação, a partir das demandas feitas pelos profissionais da educação aos profissionais da saúde. Questionando sobre qual aposta se faz quando a Educação busca aporte em um saber que nomeia mas, a priori, não consegue orientar a prática dos profissionais inseridos nas instituições educativas.

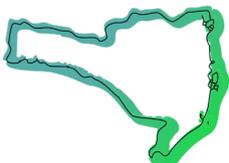
Através de um estudo exploratório, buscou-se analisar os discursos de profissionais da área da Educação e da Saúde acerca do tema da medicalização, orientando-se por uma leitura da psicanálise. Na pesquisa, um número de 50 pesquisas foram selecionadas como dados confiáveis para a análise. Os dados levantados permitiram Silva (2020) compreender os posicionamentos a partir de três pontos: (1) o discurso de mestre dos profissionais da saúde, que acolhem a demanda das instituições escolares e respondem a partir de um saber que supõe infalível e verdadeiro; (2) a posição de fracasso na qual os profissionais da educação se colocam frente a criança que não aprende; e (3) que indica o quanto o TDAH se torna pragmático para o estudo do fracasso escolar, sendo a hipótese inicial para identificar a causa da não aprendizagem.

As pesquisas abordadas neste estudo oportunizaram visualizar as discussões fomentadas entre o TDAH, as práticas de inclusão e os saberes de professores através de diferentes olhares. Neste processo de investigação, consideramos pertinente destacar que cada pesquisador apresentou especificidades em suas temáticas, desde as referências teóricas selecionadas, assim como o tratamento dos dados coletados com vista a atingir os objetivos propostos. Os diferentes saberes abordados permitiram que fossem traçadas diferentes possibilidades de debates sobre a mesma temática, permanendo grandes necessidades porém sempre levando em consideração a importância do preparo dos professores frente ao contexto da inclusão escolar. Mostra-se então a validade do desenvolvimento de pesquisas sobre o tema, podendo cada vez mais, criar possibilidade de redução de desconhecimento, omissão ou negligência sobre as políticas educacionais na perspectiva da inclusão no TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos encontrados nas Bases de Dados, compreendeu-se a necessidade de mais pesquisas e debates relativos à questão, para assim permitir que conclusões significativas sejam tiradas sobre os saberes e as práticas utilizadas por professores de crianças com TDAH frente às dificuldades encontradas em sala de aula.

Considerando o exposto pelas pesquisas, fica evidente que o TDAH, incluindo demais transtornos sinalizados nas pesquisas, devem receber um olhar de importância no que tange formação de professores. A necessidade de planejar adaptações e modificações curriculares, desenvolver mediações em sala de aula que respeitem os perfis de um TDAH, auxiliará a reiterar professores, pais e colegas que há necessidade de adaptações para a garantia do sucesso acadêmico. A formação pedagógica pode ser um ponto de questionamento sobre tais saberes também, podendo inferir inclusive sobre a organização curricular de um pedagogo. O conhecimento sobre patologias e os impactos escolares são o ponto chave



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



para tal discussão, entendendo assim a necessidade de diferentes blocos de conhecimento que precisam ser construídos e acessíveis aos profissionais da educação, a fim de fortalecer o olhar inclusivo cada vez mais assertivo frente as demandas.

Entende-se que a promoção de conhecimento para os professores sobre inclusão escolar e o TDAH, oportunizará significativas reflexões frente as práticas pedagógicas que garantam o melhor desenvolvimento no âmbito educacional de crianças com TDAH. Diferentes benefícios são garantidos, dentre eles, o desenvolvimento de habilidades desde o âmbito acadêmico, estimulando aprendizagem de modo mais colaborativo, a habilidades comportamentais, possibilitando diferentes arranjos no desenvolvimento socioemocional, podendo assim, serem menos propenso a ter problemas comportamentais e cognitivos.

Referências

ABRAHAO, Anaísa Leal Barbosa. **Habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho acadêmico, vivências escolares, recursos e dificuldades das famílias e de professores de alunos com TDAH: caracterização e intervenção.** Tese (Doutorado em Psicologia). Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: PUSP RP, 2021.

ALVES, Iana Maria de Carvalho. **Um Corpo Que Não Para, Uma Mente Que Brilha? Dados da Linguagem de Alunos Com TDAH De Um Grupo De Acessibilidade.** Tese. (Doutorado em Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2022.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR.** Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARKLEY, Russell Alan. **Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training** (3rd Ed.). New York, NY: Guildford Press. 1997.

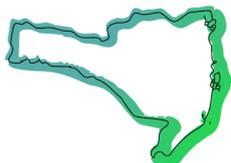
BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021,** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 de 01 dez. Brasília, 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

CAMINHA, Marina Gusmão; CAMINHA, Renato Maiato. **Intervenções e treinamento de pais na clínica infantil.** Porto Alegre: Sinopsys, 2011.

COUTINHO, Gabriel. et al. Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira. **Archives of Clinical Psychiatry** (São Paulo) [online]. v. 36, n. 3, dez., 2009, p. 97-100. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-60832009000300003>>. Acesso em 20 de ago. 2023.

FERRO, Thaís Pilon. **Atitudes de Professores em Relação aos Alunos com Epilepsia, TEA E TDAH: relações entre conhecimento, percepção e saúde mental.** Dissertação. (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



FONSECA, Rochele Paz. et al. **Neuropsicologia Escolar**. São Paulo: Clínica, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua – Perguntas e Respostas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos**. 16ª ed. – Rio de Janeiro: ABDA, 2015

MARTINS, Rhaissa de Alvarenga Coelho. **Currículos e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): práticas de produção e estratégias de governo de estudantes**. Dissertação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação - Conhecimento E Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

PESSOA, Fernanda Fonseca Torres. **Formação Continuada de Professores nas perspectivas das Neurociências e da Educação Inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

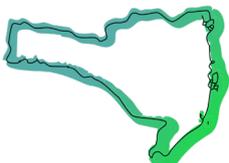
REZENDE, Ingrid Silva Montanher. **Habilidades Linguísticas Em Pacientes Com Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2022.

ROHDE, Luis Augusto et al. **Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2019.

SCHON, Viviane de Jesus. **Metilfenidato em Crianças com Diagnóstico de TDAH: considerações para pais e educadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2022.

SILVA, Fábio Henrique. **Quem Sabe Sobre Aquele Que Não Aprende? um estudo sobre a Medicalização da Queixa Escolar a partir dos discursos de Profissionais da Educação e da Saúde**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

SILVA, Ticiany Marques da. **Ensino Remoto Emergencial nas Aulas de Matemática: desafios no processo de inclusão de alunos com TDAH e TEA**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, 2021.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A formação docente continuada na perspectiva da educação inclusiva nas pesquisas de pós graduação no período de 2018 a 2022

Hemile Ane Alves Maia Arquimim¹

Hemilyarquimim24@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI

Valéria Becher Trentin²

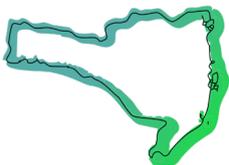
Valeria.trentin@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI

RESUMO. Este artigo traz reflexões à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação no Brasil, sobre a Formação Continuada na perspectiva da educação inclusiva, visto que esta formação é uma prática fundamental para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores. Na perspectiva da inclusão, essa formação se torna ainda mais importante, uma vez que os professores precisam estar preparados para atender às necessidades de todos os alunos. Frente a este contexto emergiu a seguinte questão da pesquisa: O que as pesquisas revelam sobre a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva? Para tanto, este artigo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil no período de 2018 a 2022 sobre formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. De abordagem qualitativa, valeu-se da pesquisa bibliográfica, realizada através de uma revisão sistemática no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O estudo com base em 19 teses e dissertações, apontam a urgência de debates relativos à questão, pois a formação docente não deve ser vista como um processo isolado, mas sim como um processo contínuo e integrado às práticas pedagógicas, e deve estar presente em todos os momentos da carreira docente, desde a formação inicial até a formação continuada, de forma a garantir uma educação de qualidade para todos. Conclui-se que as pesquisas encontradas evidenciam que a formação docente, torna-se fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o acesso ao conhecimento a todos os estudantes, independentemente de suas origens e condições socioeconômicos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Professores, inclusão. Deficiência. Classe regular.

ABSTRACT. This article brings reflections in the light of research (Theses and Dissertations) of Graduate Studies in Brazil, on Continuing Education from the perspective of inclusive education, since this training is a fundamental practice to guarantee the quality of teaching and the professional development of teachers. From the perspective of inclusion, this training becomes even more important, since teachers need to be prepared to meet the needs of all students. Faced with this context, the following research question emerged: What does research reveal about continuing education from the perspective of inclusive education? Therefore, this article aims to investigate the research carried out in Brazil from 2018 to 2022 on continuing education from the perspective of inclusive education. With a qualitative approach, it used a bibliographical research, carried out through a systematic review in the database of the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Coordination for the



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The study, based on 19 theses and dissertations, points to the urgency of debates on the issue, as teacher training should not be seen as an isolated process, but rather as a continuous process and integrated with pedagogical practices, and must be present in all the moments of the teaching career, from initial training to continuing training, in order to guarantee quality education for all. It is concluded that the research found shows that teacher training is essential to guarantee equal opportunities and access to knowledge for all students, regardless of their origins and socioeconomic conditions.

KEY WORDS: Continued training. Teachers, inclusion. Deficiency. Regular class.

INTRODUÇÃO

Atualmente é comum vermos campanhas publicitárias, novelas e discursos políticos que tem como tema a inclusão, vivemos em um momento de luta pela igualdade de direitos, e na educação esse movimento foi traduzido como Inclusão Escolar. A inclusão é um movimento mundial de luta das pessoas com deficiência na busca de um lugar na sociedade.

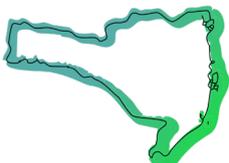
Constituindo-se em objeto de estudo e de discussão de profissionais da área educacional, a inclusão escolar passou a fazer parte dos discursos, documentos e políticas públicas, contribuindo, assim, para o debate da educação como um direito. Nesta perspectiva emerge a importância da formação continuada, a qual necessita mobilizar conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão abarcando a teórica e a prática em um contexto inclusivo.

A formação docente para a inclusão envolve uma série de competências e habilidades, como o conhecimento dos aspectos culturais e sociais dos estudantes, o uso de metodologias inclusivas e a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam a participação de todos os alunos. Além disso, a formação docente deve contemplar o desenvolvimento de atitudes e valores que promovam a equidade e a justiça social. Para Mantoan (2003, p. 25) “todos os níveis de cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas as diferenças”.

Ao encontro de Mantoan (2003), Ferreira (2006) defende uma formação docente que abranja os princípios da inclusão e um novo perfil de professor:

Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimentos sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc...) de cada um dos estudantes a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações. (Ferreira, 2006, p. 231)

Assim, as discussões aqui apresentadas pretendem trazer reflexões à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação no Brasil, sobre a Formação Continuada para professores na perspectiva inclusiva, visto que esta formação é ofertada com mais frequência para profissionais que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Frente a este contexto emergiu a seguinte questão da pesquisa: O que as pesquisas revelam sobre a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva? Para tanto, este artigo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil no período de 2018 a 2022 sobre formação continuada na perspectiva inclusiva.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Este estudo será dividido em três seções principais. Na primeira seção, apresentam-se a metodologia utilizada na busca pelas fontes e os dados referentes ao número de pesquisas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na segunda seção, serão abordados os resultados e discussões das Pesquisas encontradas e examinadas e, na terceira as considerações finais.

MATERIAIS E MÉTODOS

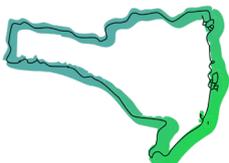
De abordagem qualitativa, valeu-se da pesquisa bibliográfica, utilizando-se do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a definição do período de busca, defini, como parâmetro (2018-2022), tendo em vista o recorte de 10 anos após a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a realização desta pesquisa.

Os descritores utilizados no repositório de pesquisa foram: “Formação Continuada” que resultou em 15.344 pesquisas; ao incluir *AND* “Professores”, emergiu 8.822; ao incluir *AND* “Inclusão”, resultou 907; ao incluir *AND* “Deficiência” reduziu para 475; ao inserir *AND* “Classe Regular” resultou 19 pesquisas.

Das 19 pesquisas encontradas, 04 foram realizadas no Rio Grande do Sul; 03 em São Paulo; 02 no Rio Grande do Norte; 01 na Bahia; 01 em João Pessoa; 02 em Minas Gerais; 03 em Goiás; 01 no Maranhão; 01 no Espírito Santo e 01 em Sergipe. As pesquisas encontradas que analisam a Formação Docente Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva são apresentadas no quadro 01.

Quadro 2 – Dissertações e teses produzidas no período de 2018-2022 que versam sobre a Formação Docente Continuada na Perspectiva da Inclusão.

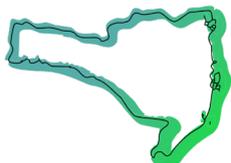
Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TITULAÇÃO/INSTITUIÇÃO
1	A formação docente em química para a inclusão escolar: a experimentação com alunos com deficiência visual	FRANÇA, Fernanda Araújo	2018	Mestrado Universidade Federal de Goiás – UFG
2	As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México	COUTINHO, Rosalba Lima	2018	Mestrado Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
3	Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar	CAMPOS, Daniela Maria Ferreira	2018	Mestrado Universidade Federal de Goiás – UFG
4	Formação Continuada de Professores: Desafios e Possibilidades Frente ao Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência na Escola Regular de Ensino	ESCOBAR, Neiva Terezinha Chervenski	2018	Mestrado Universidade Franciscana-UFN/ RS



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TITULAÇÃO/INSTITUIÇÃO
5	Inclusão escolar e pesquisa em educação: desafios para a formação continuada de professores	EBLING, Priscila dos Santos	2019	Mestrado Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
6	Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular	NASCIMENTO, Edlene Araújo	2019	Mestrado Universidade Federal da Bahia - UFBA
7	Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba	MARCELINO, Rejane Isabel Ferreira	2019	Mestrado Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF
8	Formação e atuação de professores de alunos com deficiência	EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento	2019	Mestrado Universidade Federal de Goiás-UFG
9	Roda de conversa: (re)pensando o processo de ensino de alunos com deficiências no ensino fundamental II	APORTA, Ana Paula	2019	Mestrado Universidade Federal de São Carlos-UFSCar
10	Entre o específico e o indissociável: formação docente e ensino colaborativo para a inclusão escolar	AZEVEDO, Tereza Hortência da Silva	2020	Universidade Federal de Sergipe-UFS
11	Inclusão na educação básica: formação continuada para professores de estudantes com deficiência	OLIVEIRA, Daniele Holzschuh de	2020	Mestrado Universidade de Caxias do Sul - UCS
12	Contribuições e desafios para a formação de professores de biologia, física e química em uma perspectiva inclusiva de estudantes com deficiência visual	VIEIRA, Valesca Vargas	2021	Doutorado Universidade Federal de Santa Maria-UFSM
13	Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência	BRITO, Rayssa Maria Anselmo de	2021	Doutorado Universidade Federal da Paraíba - UFPB
14	Formação continuada docente: qualificação profissional de alunos ludovicenses com deficiência	SILVA, Clediane Alencar da	2021	Mestrado Universidade Federal do Maranhão -
15	Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural	FONSECA, Katia de Abreu	2021	Universidade Estadual Paulista-UNESP



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TITULAÇÃO/INSTITUIÇÃO
16	As ações de formação continuada de professores da educação infantil, na perspectiva da inclusão	RODRIGUES, Leiliane Soares	2022	Mestrado Universidade Federal de Uberlândia
17	Formação continuada de professores de educação física na perspectiva freiriana: diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência	RODRIGUES, Rodrigo Roah	2022	Mestrado Universidade Estadual Paulista (UNESP)
18	Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais	GÓIS, Jéssica Maria de Araújo Neves	2022	Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN
19	Uso de vídeos na formação docente continuada para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual	NASCIMENTO, Helayne Cristina Carvalho do	2022	Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Fonte: BDTD e CAPES (2018/2022). Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa.

Concluído o levantamento inicial, realizamos a leitura das pesquisas. Os objetivos, participantes de pesquisa, instrumentos para a coleta de dados e principais resultados alcançados pelas pesquisas desenvolvidas serão apresentados na sequência.

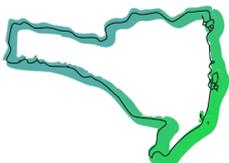
RESULTADOS

A formação docente continuada é uma prática fundamental para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores. Na perspectiva da inclusão, essa formação se torna ainda mais importante, uma vez que os professores precisam estar preparados para atender às necessidades de todos os alunos.

Assim, o que as pesquisas revelam sobre a Formação docente continuada na Perspectiva da Inclusão?

Oliveira (2020) em sua pesquisa intitulada: **Inclusão na educação básica: formação continuada para professores de estudantes com deficiência**, buscou investigar as ações de formação continuada para minimizar as dificuldades dos professores nos processos de ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, e forneceu subsídios para aumentar o conhecimento dos processos de ensino e de aprendizagem de professores de estudantes público-alvo da Educação Especial. Participaram do seminário sete professores sendo um (1) da sala de recursos (AEE) e seis (6) regentes de classe. Além desses, participaram três (3) da equipe diretiva, uma (1) funcionária, uma (1) bibliotecária, o que foi considerado um fator positivo nas discussões promovidas sobre a Educação Especial na escola, dado o olhar diferenciado dos diferentes participantes. Assim sendo, contou-se com um total de doze (12) participantes. Os resultados apresentados apontaram para a importância das trocas de experiências entre os professores envolvidos, com base em estudos e reflexões, que buscou encontrar modos diversificados para trabalhar com estudantes com deficiência, a fim de que as aprendizagens sejam relevantes.

Na mesma direção Nascimento (2019) traz o estudo sobre as: **Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular**, que buscou analisar a produção



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

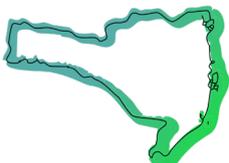


científica na área de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. De caráter bibliográfico, a partir do levantamento dos estudos na base nacional de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os resultados do estudo evidenciam que as instituições de ensino superior estão proporcionando uma formação lacunar, por isso foram sinalizadas propostas para uma reforma urgente das licenciaturas, pois para desempenhar um papel inclusivo, o professor necessita de uma formação que o capacite.

Ebling (2019) traz o estudo: **Inclusão escolar e pesquisa em educação: desafios para a formação continuada de professores**, que buscou analisar e problematizar como a pesquisa opera na formação continuada do professor que atua em contexto de inclusão escolar. De abordagem qualitativa, analisou-se duas (02) teses e treze (13) dissertações produzidas em nove (9) Programas de Pós-Graduação de Universidades das regiões norte e nordeste do Brasil. A autora concluiu, baseado em teorizações críticas sobre a inclusão, bem como sobre a formação de professores, que a posição de pesquisador pode desafiar e mobilizar o sujeito, na posição de professor, a desnaturalizar verdades, a rever suas práticas e a questionar a si mesmo, mobilizando-se a propor práticas pedagógicas inclusivas.

Rodrigues (2022) traz um estudo sobre: **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva freiriana: diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência**, que busca dialogar com professores(as) e gestoras de uma comunidade escolar, da cidade de São Bernardo do Campo/SP, sobre a prática pedagógica inclusiva e colaborativamente produzir orientações para a proposição de uma formação continuada para professores de educação física escolar. Foram realizados três encontros via Google Meet (em virtude da pandemia do novo coronavírus), participaram desses encontros quatro (4) professores de Educação Física, dois (2) professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a vice-diretora que apesar de presente no encontro não contribuiu nas discussões, participou apenas como ouvinte nos diálogos estabelecidos. A pesquisa foi de natureza qualitativa, e utilizou o Círculo de Cultura (referencial de Paulo Freire) como método dialógico-investigativo. A partir dele, de acordo com a autora houve a análise dialógica das falas pela utilização de blocos dialógicos e dos núcleos de significação, onde os resultados sobre a compreensão das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) participantes, evidenciaram que todos possuem a preocupação para a efetivação de uma Educação Física de qualidade, que seja agregadora e que permeie os aspectos legais estabelecidos e cobrados para uma Educação Inclusiva, mesmo que suas práticas não coadunem com o que almejam. Também conseguiram compartilhar experiências bem sucedidas que tiveram, reconhecendo a importância das trocas com seus colegas para o aprimoramento de suas abordagens, especialmente de ter uma ligação mais estreita entre professores de Educação Física e os do AEE.

Escobar (2018) aborda a **Formação Continuada de Professores: Desafios e Possibilidades Frente ao Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência na Escola Regular de Ensino**, onde buscou investigar as contribuições da formação continuada, seus desafios e possibilidades diante do processo de inclusão dos alunos com deficiência, e como essa formação fornece suporte significativo para atuação dos professores na escola regular de ensino. O tipo de pesquisa realizada foi um estudo de caso de caráter qualitativo, com coleta de dados realizada no ano de 2017, com quatorze (14) professores da Rede Municipal do Município de Alegrete/RS, e por meio da aplicação de rodas de conversas reflexivas e de questionários. A partir desses instrumentais a análise da autora apontou que existem fragilidades na formação para o exercício da prática docente com a inclusão escolar no que se refere às contribuições da formação continuada com abordagem focada no conhecimento da história, nas adequações do currículo, e das questões legais do processo inclusivo de alunos com deficiência na escola regular de ensino. Escobar (2018) acredita, que a maior relevância deste estudo foi, contribuir por meio das reflexões a necessidade de criar espaços de discussão e debate da prática pedagógica com alunos inclusos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

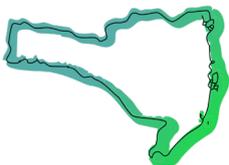


e a importância de possibilitar uma formação continuada mais eficaz e com o auxílio de profissionais especializados que possam contribuir de forma efetiva para atualização e auxílio aos docentes.

Brito (2021) traz a **Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência**, que buscou compreender as contribuições da formação continuada construída de modo crítico-colaborativo aos desafios de uma prática pedagógica inclusiva junto às pessoas com deficiência na EJA. O estudo apresenta uma pesquisa-ação crítico-colaborativa elaborada através de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba e a Secretaria de Educação do Município de Bayeux — PB, essa colaboração foi estabelecida através do projeto de extensão intitulado: Curso de Formação Continuada: Práticas Inclusivas na EJA, que aconteceu no ano de 2019 com um grupo composto por cinco (5) profissionais da educação, entre elas professoras, supervisoras e transcritoras de braille de diferentes escolas do município de Bayeux-PB. Foram conduzidos oito (8) encontros formativos, que de acordo com a autora constituíram a principal fonte dos dados, complementados pelos materiais desenvolvidos durante o processo de formação. A autora ressalta enquanto resultados as mudanças discursivas na ‘práxis’ pedagógica das colaboradoras da pesquisa, bem como o fomento de práticas pedagógicas inclusivas planejadas e efetivadas no decorrer da formação, sendo caminhos para estas mudanças: o fortalecimento das redes colaborativas de trabalho, bem como o investimento na formação docente. Ressalta também a tese de que a Formação Continuada construída de modo crítico-colaborativa, ao agregar sujeitos de um mesmo cenário educativo, com visões múltiplas sobre a inclusão, contribui para construir respostas coletivas de enfrentamento aos desafios da Escola Inclusiva para o atendimento às pessoas com deficiência na EJA, bem como ao fomento de práticas pedagógicas inclusivas.

França (2018) em seu estudo sobre **a formação docente em química para a inclusão escolar: a experimentação com alunos com deficiência visual**, configura as contribuições da parceria colaborativa universidade/escola ocorrida por meio do AEE para alunos com deficiência visual, durante o estágio supervisionado do curso de licenciatura em Química, como proposta formativa de professores pela pesquisa para a inclusão escolar. A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Apoio a Pessoas com Deficiência Visual por meio do Atendimento Educacional Especializado, em busca de pressupostos para a formação de professores numa perspectiva inclusiva. Traz a pesquisa-ação (emancipatória), no intuito de promover mudanças efetivas na situação investigada a partir de uma sistematização do problema por parte do grupo envolvido. Participaram desta investigação um (1) professor formador, uma (1) professora de apoio, uma (1) professora em formação continuada/ aluna de pós-graduação e cinco (5) professores em formação inicial/ alunos do curso de graduação em química licenciatura da Universidade Federal de Goiás, além de alunos com deficiência visual, estudantes da educação básica, também foram feitas entrevistas semiestruturadas com representantes do Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV). Para a autora a participação colaborativa em instituições de apoio no âmbito do AEE, pode ser considerada uma alternativa de formação docente em química numa perspectiva inclusiva permitindo a aquisição de aspectos formativos para atuar na sala de aula regular para a diversidade.

Marcelino (2019) traz a **Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba**, que investiga os desafios que a gestão escolar enfrenta para a implementação do processo de inclusão, em uma escola estadual da cidade de Uberaba, propondo ações formativas aos gestores das Escolas relacionadas ao tema inclusão de alunos com deficiência. A autora traz uma pesquisa de abordagem quantitativa, por meio de um estudo de caso, a coleta de dados foi realizada com: observação do ambiente escolar, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas aplicadas com dois (2) gestores (diretor e vice-



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

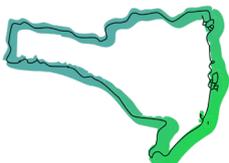


diretor), dois (2) especialistas pedagógicos (Ens.Fund I e II) e seis (6) professores. Os resultados encontrados demonstram que na escola pesquisada, as ações de cunho administrativo e pedagógico não contribuem para que a inclusão realmente aconteça e o gestor escolar não se demonstrou sensibilizado com a necessidade de oferecer recursos e adaptações aos alunos com deficiência, o que compromete o trabalho de toda a equipe escolar.

Campos (2018) ao tratar da **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar**, analisa de que forma um curso de formação continuada para professores, baseada na Consultoria Colaborativa, contribui com a prática escolar de profissionais que atuam com alunos Público Alvo da Educação Especial. De abordagem qualitativa, pautada nos indícios da abordagem Histórico-Cultural, com participação de cinco (5) professoras, que frequentaram o referido curso, desempenhando diferentes funções, a saber: gestora, coordenadora pedagógica, professora de AEE e professora de apoio à inclusão. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e em duas escolas da rede estadual de ensino da regional de Catalão-Goiás. Como instrumentos de produção de dados foram utilizados: questionários de mapeamento das escolas participantes, questionário de identificação pessoal e profissional, roteiro de entrevista semiestruturada para as professoras, roteiro de observação e diários de campo. As entrevistas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo e a partir das unidades de sentido foram elencadas duas categorias. Os resultados apontaram a necessidade de ampliação de cursos de formação continuada que sejam mais próximos da realidade vivenciada pelos profissionais da escola e por seus alunos com deficiência, bem como a colaboração entre os profissionais da Educação Especial e da escola comum como sendo uma perspectiva real de apoio à inclusão escolar.

Nascimento (2022) traz o **Uso de vídeos na formação docente continuada para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual**, o qual analisa processos de formação continuada docente de alfabetizadores de estudantes com deficiência intelectual (DI), com ênfase no uso de vídeos. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, com característica interventiva e colaborativa, realizada no contexto de uma escola da rede pública de ensino de João Pessoa-PB. As informações foram obtidas por meio da aplicação de questionários, condução de entrevistas e também através da participação ativa na observação dos encontros. Durante essas sessões, foram exibidos três vídeos com o propósito de simplificar e intermediar a abordagem das temáticas de estudo. Foram sujeitos da experiência formativa cinco (5) professoras, além de dez (10) profissionais da escola que apenas assistiram aos vídeos produzidos. Para a autora os produtos educacionais utilizados na formação continuada em serviço estimularam e motivaram as professoras para novas descobertas sobre a deficiência intelectual, oportunizando lhes momentos de estudo e partilhas de saberes, além de contribuir para o avanço da escolarização e inclusão em contextos escolares, ao serem compartilhados amplamente no You Tube, nos grupos de WhatsApp e no site da EDUCAPES, alcançando mais docentes interessados no tema.

Silva (2021) aborda a **Formação continuada docente: qualificação profissional de alunos ludovicenses com deficiência**, que analisou como ocorria o processo de formação continuada dos docentes do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial para a qualificação profissional de alunos com deficiência visual e/ou intelectual em São Luís. Realizada através da pesquisa de campo, descritiva e documental, de abordagem quantitativo-qualitativa. Participaram quatro (4) docentes da primeira instituição e cinco (5) da segunda, todos do sexo masculino, média de idade de 41 anos. Foram utilizados documentos escritos oficiais e não oficiais, entrevista semiestruturada com dois blocos de perguntas. E apesar de as duas instituições pesquisadas oferecerem formação continuada aos seus docentes, nenhuma contemplava aos anseios e dificuldades



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

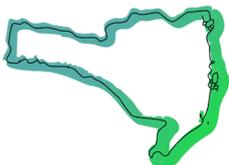


dos docentes pesquisados, frente ao cotidiano em sala de aula, ao trabalharem com a diversidade humana, o que pode ser explicado, pela falta de uma formação mais específica para a inclusão de pessoas com deficiência visual e/ou intelectual, sobretudo, no mercado de trabalho, bem como a carência de conhecimentos que dialogassem e estivessem contextualizados com a realidade da educação profissional.

Aporta (2019) **Roda de conversa: (re)pensando o processo de ensino de alunos com deficiências no ensino fundamental II**, analisa os resultados de uma formação continuada por meio de rodas de conversa, para professores do Ensino Fundamental II com alunos com deficiência de uma escola pública municipal. A pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e delineada pela pesquisa-ação, com participação de 23 pessoas da comunidade escolar, entre eles: Dezenove (19) docentes do fundamental II, um (1) intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, um (1) fonoaudióloga, um (1) assistente pedagógica e Um (1) instrutor de uma Unidade Escolar do interior do Estado de São Paulo. Como procedimento de formação continuada e pesquisa, foram realizadas rodas de conversas formativas, análise do discurso dos professores e observações de atividades em sala de aula. Os resultados obtidos nas primeiras observações e, em seguida, nas duas primeiras rodas de conversa, apontam de acordo com a autora que os professores tinham dificuldades para o ensino dos alunos com deficiência e não utilizavam adaptações curriculares nas atividades. Após as duas primeiras rodas, os mesmos começaram a reelaborar suas próprias identidades, repensando sobre opções de atividades adaptadas. Desta forma, a autora concluiu que a roda de conversa pode ser uma estratégia de formação continuada eficaz aos professores para a mudança na prática do ensino ao aluno com deficiência.

Coutinho (2018) apresenta **As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México**, o trabalho investigativo tomou por objeto de estudo dois processos de formação continuada voltados para docentes que atuam em classes de ensino superior. A organização do primeiro processo de formação, intitulado Estratégias de ensino e aprendizagem para o cuidado das pessoas com deficiência visual, ocorreu em três módulos e pretendeu atender os docentes atuantes na Universidad Veracruzana campus Xalapa, Estado de Veracruz (MEX). A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) realizou o segundo processo formativo que teve por objetivo proporcionar aos docentes uma reflexão crítica sobre as questões educacionais do ensino superior. A pesquisa de natureza qualitativa, delineada no escopo dos estudos comparados internacionais, apresenta coleta de dados com suporte em documentos institucionais, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas envolvendo um grupo de dezessete (17) docentes: sendo onze (11) brasileiros e seis (6) mexicanos que participaram dos cursos. Para a autora, foi possível observar que as experiências de formação nas duas Universidades demandaram que essas instituições estabelecessem interações com outros níveis de ensino, desencadeando discussões inovadoras e propostas políticas que incentivam de maneira mais eficaz a continuidade dos estudos por parte dos alunos com deficiência.

Vieira (2021) ao tratar das **contribuições e desafios para a formação de professores de biologia, física e química em uma perspectiva inclusiva de estudantes com deficiência visual**, buscou verificar em que medida a elaboração e implementação de um curso de formação contribuiu para o aperfeiçoamento de professores das áreas de Biologia, Física e Química. A pesquisa traz abordagem qualitativa, além de haver uma predominância de coleta de dados de natureza descritiva e explicativa. Os participantes da pesquisa foram: seis (6) acadêmicos de Química no primeiro curso, realizado durante os meses de agosto a dezembro de 2018 e dezoito (18) professores em formação inicial e continuada das áreas mencionadas no segundo curso de o qual foi desenvolvido de abril a agosto de 2019. A partir da análise dos questionários, a autora destaca que os participantes reconhecem a importância da inclusão, porém muitos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



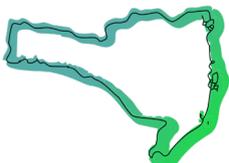
não se sentem preparados para promover um ambiente de ensino inclusivo, por não terem participado de formações que contemplem o tema ou até por não conhecerem estratégias, recursos e metodologias aplicáveis a esses estudantes. Contudo, expressaram interesse em adaptar materiais e, buscar novas estratégias que possam ser implementadas no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Góis (2022) traz um estudo sobre a **Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais**, onde buscou identificar jogos digitais matemáticos, de diferentes repositórios gratuitos, mais significativos para inclusão de alunos com deficiência intelectual, onde foi desenvolvido uma formação docente com o uso de microlearning como mediação formativa para o uso de jogos digitais nos contextos educacionais inclusivos com alunos com DI. Apresenta uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, que trouxe como técnicas de coleta de dados, questionários aplicados com dez (10) professores antes e depois do processo formativo, diário de campo e registros da utilização dos jogos pelo aluno. Para Góis (2022) a formação por meio de videoaulas no formato microlearning é uma boa estratégia para formações continuadas, sendo possível oportunizar ao aluno com DI uma aprendizagem mais significativa, desde que sejam realizadas as devidas mediações.

Rodrigues (2022) aborda as **ações de formação continuada de professores da educação Infantil, na perspectiva da inclusão, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, de 2008 a 2020**, apresentando as ações de formação continuada de professoras da Educação Infantil, que se referem à Educação Inclusiva no período de 2008 a 2020. De abordagem qualitativa e exploratória, contou com coleta de dados pela pesquisa bibliográfica. Para a autora ficou latente que existem dificuldades na articulação das atividades formativas das professoras das classes comuns e das professoras do Atendimento Educacional Especializado, para promover a inclusão de todas as crianças nas instituições de Educação Infantil. Ressalta também que o tema ainda carece de novas pesquisas e, diante disso, seu estudo poderá contribuir com novas investigações.

Para Azevedo (2020) o estudo **Entre o específico e o indissociável: formação docente e ensino colaborativo para a inclusão escolar**, analisou as contribuições do ensino colaborativo para a prática pedagógica dos docentes da classe comum e da sala de recurso multifuncional (SRM), delineando as aprendizagens (re) construídas por esses profissionais no percurso formativo da escola municipal investigada. Aborda uma investigação qualitativa que utilizou fontes secundárias, como: livros, artigos, teses, dissertações, leis, decretos, entre outros, bem como documentos apresentados pela escola pesquisada. Participaram desta pesquisa um (1) membro da equipe diretiva, cinco (5) professores da classe comum, dois (2) do AEE e três (3) técnicos da Secretaria Municipal da Educação (Semed) de Aracajú/ Sergipe. A autora adota a metodologia da pesquisa-intervenção, aplicando-se o método de procedimento cartográfico para atingir as singularidades dos movimentos da atenção. Os resultados de acordo com a autora permitiram identificar as dificuldades dos professores no desenvolvimento do fazer pedagógico referente aos alunos com deficiências, que podem originar-se, entre outros elementos, da desconexão entre a formação contínua e a integração da teoria com a prática.

Evangelista (2019) na **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**, analisa a formação e atuação de professores que atuam com alunos com deficiência, tanto de classes comuns como de educação especial, de anos iniciais do ensino fundamental I, nas Escolas Estaduais de um Município do Sudeste Goiano. A autora traz uma pesquisa de cunho qualitativo, onde utilizou do recurso de entrevistas. Foram coletados dados de nove (9) professoras, sendo: três (3) de classes comuns, três (3) de apoio à inclusão e três (3) de Sala de Recurso Multifuncional. A partir dos dados levantados, de acordo com a autora foi possível observar uma formação inicial limitada para a atuação, e insuficientes oportunidades de formação continuada e em serviço. Os resultados da pesquisa foram organizados em



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



sete seções, e estas em subseções, que de acordo com a autora indicaram a necessidade de mudar os rumos dos cursos de formação inicial dos professores, preparando-os para atuar com a inclusão a partir de estudos teóricos e práticos, principalmente para os regentes de referência de classes comuns.

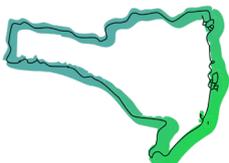
Fonseca (2021) buscou na **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**, organizar estratégias de formação em serviço para professores que atuam no atendimento educacional especializado com estudantes com deficiência intelectual e, de forma específica. O estudo traz a análise documental de seis catálogos de cursos da Secretaria Municipal da Educação dos anos de 2016, 2017, 2018. A coleta de dados da pesquisa reuniu três etapas, sendo elas: a) pesquisa documental; b) pesquisa empírica 1 - encontros de entrevistas coletivas dialogadas (foi enviado um e-mail com uma mensagem explicativa e uma carta-convite para todos os professores, no total 38 que atuavam em SRM-Itinerância/AEE em escolas de Ensino Fundamental, destes apenas seis (6) retornaram ao e-mail, aceitando participar da pesquisa); e c) pesquisa empírica 2 - atividade formativa em serviço. Finalizado o percurso de investigação da pesquisa, foi observado uma resposta positiva alinhada à hipótese inicial, ou seja, estratégias inovadoras foram implementadas com o propósito de fomentar a aquisição e assimilação do conhecimento, envolvendo ativamente a participação das professoras no desenvolvimento das atividades formativas, motivando-as na busca por conhecimento, proporcionando uma nova perspectiva sobre a prática no contexto do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual.

As pesquisas encontradas evidenciam que a formação docente torna-se fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o acesso ao conhecimento a todos os estudantes, independentemente de suas origens e condições socioeconômicas. Na perspectiva da inclusão, a formação docente se torna ainda mais relevante, pois os professores precisam estar preparados para lidar com as diferenças e necessidades individuais dos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade, pois a formação docente para a inclusão envolve uma série de competências e habilidades, como o conhecimento dos aspectos culturais e sociais dos estudantes, o uso de metodologias inclusivas e a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam a participação de todos os alunos. Além disso, a formação docente deve contemplar o desenvolvimento de atitudes e valores que promovam a equidade e a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos encontrados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compreendeu-se a urgência de debates relativos à questão, pois a formação docente não deve ser vista como um processo isolado, mas sim como um processo contínuo e integrado às práticas pedagógicas, e deve estar presente em todos os momentos da carreira docente, desde a formação inicial até a formação continuada, de forma a garantir uma educação de qualidade para todos.

Apesar dos avanços na área da inclusão escolar no Brasil, ainda há muito a ser feito para garantir o pleno acesso e participação das pessoas com deficiência na escola e na sociedade. É fundamental que sejam criadas políticas públicas efetivas, com investimentos em recursos humanos e materiais, para que a inclusão escolar seja, de fato uma realidade para todos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Referências

APORTA, Ana Paula. **Roda de conversa: (re) pensando o processo de ensino de alunos com deficiências no ensino fundamental II.** Tese de doutorado em educação especial. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, 2019.

AZEVEDO, Teresa Hortência da Silva. **Entre o específico e o indissociável: formação docente e ensino colaborativo para inclusão escolar.** Dissertação de Mestrado em educação. Universidade federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência. **Tese de Doutorado** - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2021.

CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. **Formação continuada na perspectiva da Consultoria Colaborativa: Contribuições no contexto da inclusão escolar.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

COUTINHO, R. L. **As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México.** Dissertação de Mestrado em educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2018.

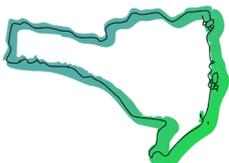
EBLING, Priscila dos Santos. **Inclusão escolar e pesquisa em educação: desafios para a formação continuada de professores.** Dissertação de Mestrado - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

ESCOBAR, Neiva Terezinha Chervenski. **Formação Continuada de Professores: Desafios e Possibilidades Frente ao Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência na Escola Regular de Ensino.** Dissertação de Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens. Universidade Franciscana, Santa Maria – RS, 2018.

EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência.** Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

FERREIRA, Windyz B. **Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca.** In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

FRANÇA, Fernanda Araújo. **A Formação Docente em Química para a Inclusão Escolar: A experimentação com Alunos com Deficiência Visual.** Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



FONSECA, Kátia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico cultural.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2021.

GÓIS, Jéssica Maria de Araújo Neves. **Formação de Professores de Alunos com Deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais.** Dissertação de Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** 1ª Edição. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELINO, Rejane Isabel Ferreira. **Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba.** Dissertação de Mestrado profissional - Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2019.

NASCIMENTO, Edlene Araújo do. **Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular.** Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019.

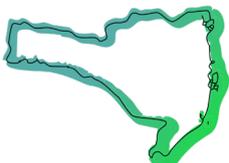
NASCIMENTO, Helayne Cristina Carvalho do. **Uso de vídeos na formação docente continuada para a alfabetização de estudantes com deficiência.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

OLIVEIRA, Daniele Holzschuh de. **Inclusão na educação básica: formação continuada para professores de estudantes com deficiência.** Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade de Caxias do Sul, RS, 2020.

RODRIGUES, Rodrigo Roah. **Formação Continuada De Professores De Educação Física Na Perspectiva Freiriana: diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência.** Dissertação de Mestrado - Programa de Mestrado em Educação Inclusiva – Profei. Universidade Federal Paulista. Presidente Prudente, SP, 2022.

RODRIGUES, Leiliane Soares. **As ações de formação continuada de professores da educação infantil, na perspectiva, na rede Municipal de ensino de Uberlândia de 2008 a 2022.** Dissertação de Mestrado em educação. Universidade federal de Uberlândia, MG, 2022.

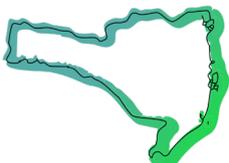
SILVA, Cleidiane Alencar da. **Formação continuada docente: qualificação profissional de alunos ludovicenses com deficiência.** Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2021.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



VIEIRA, Valesca Vargas. **Contribuições e desafios para a formação de professores de biologia, física e química em uma perspectiva inclusiva de estudantes com deficiência visual.** Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2021.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio: um desafio a ser considerado

Jane Lucia Pereira Vanin¹

Jane.vanin@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Daniela Leal²

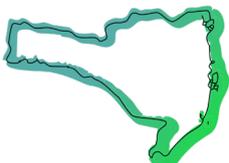
daniela.leal@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

RESUMO: O contexto escolar é um ambiente que estimula as diversas aprendizagens favoráveis que influenciam no desenvolvimento intelectual dos alunos, mas para que isso aconteça se faz essencial destacar a importância de a escola estar preparada e adaptada para receber toda a diversidade de educandos. Nesse sentido, repensar as práticas pedagógicas inclusivas, de forma que todos os educandos possam aprender, torna-se essencial, especialmente quando se busca subsídios à prática docente junto a esses alunos. Isto porque, acredita-se que para atuar no princípio inclusivo, a escola precisa proporcionar mais do que apenas o ensino de conteúdos acadêmicos, deve substituir as práticas tradicionais de ensino que privilegiam um ideal de aluno e uma pedagogia conteudista baseada na transmissão mecânica do conhecimento. Contudo, ao que se refere as práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio, com base na revisão de literatura (estado do conhecimento), observou-se que há poucas pesquisas e/ou trabalhos científicos que se dedicam à discussão de tais práticas neste nível de ensino. O que demonstra, assim, uma lacuna na área de conhecimento e justifica a importância do problema da pesquisa que aqui se apresenta: Como são desenvolvidas práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência no Ensino Médio? Para responder tal problemática de pesquisa, objetiva-se identificar como se dão as práticas pedagógicas inclusivas de professoras junto aos alunos com deficiência no Ensino Médio, de uma escola pública estadual pertencente a Regional de São Lourenço. Para tanto, optou por uma pesquisa-ação por implicar na maior permanência e envolvimento do pesquisador no e com o campo, demonstrando maior consideração pelo conhecimento do outro, além de exigir mais disposição para planejar, agir e refletir sobre as ações realizadas em conjunto com os envolvidos. Como procedimento de coleta de dados será adotada a clínica da atividade de Yves Clot; onde a gravação de algumas aulas das professoras permitirão refletir sobre a atividade realizada, comparando-a com o planejado (autoconfrontação simples), para verificar em que medida os resultados corresponderam ou não às expectativas que se tinha sobre eles. Afinal, parte-se da hipótese que a identificação de práticas pedagógicas inclusivas na atividade docente deve se dar nas condições sociais e históricas em que aparecem, junto às pessoas que as vivenciam, de forma que ao construir junto às professoras, permite-se que este valorize ainda mais seus conhecimentos e experiências, podendo se reconhecer como competente na tarefa de planejar, executar, avaliar e transformar sua prática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; práticas pedagógicas inclusivas; professor regente.

ABSTRACT : The school context is an environment that stimulates the various favorable learning that influence the intellectual development of students, but for this to happen, it is essential to highlight the



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



importance of the school being prepared and adapted to receive all the diversity of students. In this sense, rethinking inclusive pedagogical practices, so that all students can learn, becomes essential, especially when seeking subsidies for teaching practice with these students. This is because, it is believed that in order to act on the inclusive principle, the school needs to provide more than just the teaching of academic content, it must replace traditional teaching practices that favor a student ideal, and a content pedagogy based on the mechanical transmission of knowledge. However, regarding inclusive pedagogical practices in high school, based on the literature review (state of knowledge), it was observed that there is little research and/or scientific work dedicated to the discussion of such practices at this level of education. This thus demonstrates a gap around knowledge and justifies the importance of the research problem presented here: How are inclusive pedagogical practices developed for students with disabilities in high school? To respond to this research problem, the objective is to identify how teachers' inclusive pedagogical practices work with students with disabilities in high school, at a state public school belonging to the Regional of São Lourenço. To this end, he opted for action research because it implied greater permanence and involvement of the researcher in and with the field, demonstrating greater consideration for the knowledge of the other, in addition to requiring more willingness to plan, act and reflect on the actions carried out together with those involved. As a data collection procedure, Yves Clot's activity clinic will be adopted; where the recording of some of the teachers' classes will allow reflection on the activity carried out, comparing it with what was planned (simple self-confrontation), to verify to what extent the results corresponded or not to the expectations that were had about them. After all, it starts from the hypothesis that the identification of inclusive pedagogical practices in the teaching activity must take place in the social and historical conditions in which they appear, together with the people who experience them, so that when building together with the teachers, it is allowed that this value their knowledge and experience even more, being able to recognize themselves as competent in the task of planning, executing, evaluating and transforming their practice.

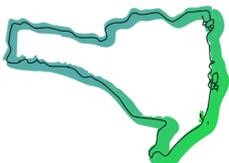
KEYWORDS: High school; inclusive pedagogical practices; regent teacher.

INTRODUÇÃO

O contexto escolar é um ambiente que promove a aprendizagem, bem como influência de forma significativa no desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, pensar sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de forma que todos os educandos possam aprender, torna-se essencial, uma vez que, para atuar no princípio inclusivo, a escola precisa proporcionar mais do que apenas o ensino de conteúdos acadêmicos. É necessário o desenvolvimento de habilidades que garantam uma vida independente e autônoma para além do aprendizado formal, tendo como princípio a diversidade humana. Nesse sentido, ao pensar especificamente a respeito das práticas pedagógicas adotadas à pessoa com deficiência observa-se que, ao longo do tempo, esta sofreu com padrões de exclusão, principalmente por meio do isolamento (SILVA, 1987).

Posteriormente, com o avançar das legislações e políticas, bem como a concepção de educação para as pessoas com deficiência, passou-se a observar a participação cada vez mais constante dessas pessoas nos espaços regulares de ensino, assim como práticas pedagógicas para este público-alvo da educação passaram a ser construídas, de forma a discutir à aprendizagem, à participação e o desenvolvimento de todos os estudantes no espaço escolar, da mesma forma que os professores passaram a ser desafiados a assumirem o princípio do respeito e do acolhimento à diversidade.

Diante desse cenário, a pesquisa que aqui se apresenta, tem por objetivo, pois ainda está em processo de construção, identificar como se efetivam as práticas pedagógicas inclusivas do professor junto aos alunos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



com deficiência no Ensino Médio. Uma vez que, para atuar no princípio inclusivo, a escola precisa proporcionar mais do que apenas o ensino de conteúdos acadêmicos. É necessário o desenvolvimento de habilidades que garantam uma vida independente e autônoma para além do aprendizado formal. Como destaca Carvalho (2008), apesar de a certificação ser importante, faz-se necessário e essencial possibilitar percursos formativos para que o aluno com deficiência possa visualizar os diferentes caminhos em sua vida adulta, e não ficar pensando somente nas diferenças, de modo a afetar a qualidade de vida desses alunos, resultando em uma desvantagem para os mesmos.

Para tanto, optou-se pelo tipo de pesquisa-ação por implicar na maior permanência e envolvimento do pesquisador no e com o campo, demonstrando maior consideração pelo conhecimento do outro, além de exigir mais disposição para planejar, agir e refletir sobre as ações realizadas em conjunto com os envolvidos. Todavia, para esta apresentação focar-se-á na etapa de revisão bibliográfica para a construção do estado do conhecimento que dá corpus teórico e científico à pesquisa.

MATERIAIS E MÉTODOS

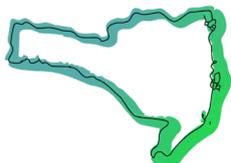
Durante o processo de revisão bibliográfica para a construção do estado do conhecimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas dos professores do ensino médio, no Portal Periódicos e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (CAPES) e nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), realizou-se a busca a partir dos descritores “práticas pedagógicas” and “educação inclusiva” and “práticas pedagógicas inclusivas” and “ensino médio” and “professor regente”. Tendo como recorte temporal, em um primeiro momento, as publicações dos últimos 5 anos, mas, depois, estendendo-se (2007-2022) devido ao baixo número de trabalhos encontrados.

Inicialmente, foram identificados diversos títulos relacionados aos descritores, contudo, após a leitura criteriosa dos títulos e resumos, apenas 28 trabalhos foram selecionados, dos quais 5 foram descartados por se repetirem em ambos os repositórios. Posteriormente, após a leitura completa dos trabalhos, foram selecionados 22 por manterem relação direta com o tema desta pesquisa.

Em um outro momento, o material selecionado foi novamente lido com o objetivo de identificar as temáticas centrais de cada um para, em seguida, construir agrupamentos temáticos para análise e construção sistemática do texto. Assim identificou-se os seguintes agrupamentos: “Políticas públicas, estrutura física e pessoal”, “Práticas pedagógicas inclusivas e adaptações curriculares” e “Formação de professores e insuficiência de conhecimentos”, os quais serão apresentados a seguir.

RESULTADOS

Apesar de, como mencionando anteriormente, tanto as legislações como as políticas públicas terem avançado de forma significativamente a respeito da educação das pessoas com deficiência, assim como sobre o repensar a respeito das práticas pedagógicas adotadas nos espaços escolares para este público-alvo da educação, observou-se, por meio da revisão bibliográfica, que grande parte dos teóricos e pesquisadores sobre a temática evidenciam que a realidade de muitas escolas não avançarem no que diz respeito a políticas públicas, estrutura física e pessoal, formação e qualificação dos docentes. Consequentemente, a adoção de novas práticas pedagógicas diante dos desafios mencionados, torna-se um desafio que leva a educação das pessoas com deficiência a caminhar a passos lentos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Diante desse cenário, há autores como Silva e Ferreira (2011), Felício (2017) e Froehlick (2019) que apontam que o repensar sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência permeiam a discussão sobre as “políticas públicas, estrutura física e pessoal”.

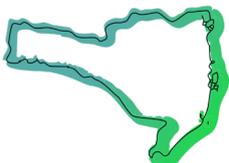
Outro grande grupo composto pelos trabalhos Cavalcanti (2007), Lustosa (2009), Oliveira (2013), Souza e Pich (2013), Santos e Martins (2015), Pereira (2016), Renders (2018), Redig (2019), Preichardt (2020), Zviezykoski (2020) e Bastos e Menezes (2021), enfatizam a questão das “práticas pedagógicas inclusivas e adaptações curriculares”.

E, por fim, não menos importante que os anteriores, que apontam que pensar em novas práticas pedagógicas, é pensar na “formação de professores e na insuficiência de conhecimento”, representado por Keller (2010), Souza (2013), Santos e Martins (2015), Pereira (2016), Froehlich (2019), Renders (2019), Bueno (2018), Ziesmann (2018), Gil (2020), Zerbato (2021), Hora (2021), destacam a importância de um suporte maior por parte das instituições educacionais e das políticas públicas para os professores que trabalham com alunos com deficiência. É fundamental, ao ver dos autores, que os professores estejam preparados para lidar com os novos desafios que a inclusão desses alunos apresenta, e que tenham acesso a técnicas pedagógicas específicas. Além disso, é necessário melhorar a estrutura física das escolas e investir em programas de formação continuada para os professores, especialmente por meio da implementação de políticas públicas que contemplem o aumento de recursos humanos e financeiros para o atendimento especializado.

Ao que tange as “políticas públicas, estrutura física e pessoal”, Silva e Ferreira (2011), Felício (2017) e Froehlich (2019) Destacar a relevância de um suporte mais abrangente oferecido pelas instituições de ensino e pelas políticas governamentais aos professores que trabalham com estudantes portadores de deficiência é crucial. Os autores enfatizam a importância de que os docentes estejam adequadamente preparados para enfrentar os desafios inerentes à inclusão desses alunos, além de terem acesso a métodos pedagógicos específicos. Paralelamente, é imperativo aprimorar a infraestrutura física das escolas e investir em programas de desenvolvimento profissional contínuo para os educadores, com foco especial na implementação de políticas públicas que visem ao aumento de recursos humanos e financeiros destinados ao suporte especializado.

Silva e Ferreira (2011), em especial, destacam que por meio de suporte e incentivo os professores conseguem criar experiências de aprendizagem mais inclusivas e de qualidade. Já, Felício (2017) coloca a importância da promoção de espaços de reflexão para que os professores possam discutir e refletir sobre a construção de práticas coletivas. Por sua vez, Froehlich (2019) destaca que para além das atividades nos espaços escolares, faz-se importante a implementação de políticas públicas efetivas que garantam o acesso, mas principalmente a mudança de atitudes (acessibilidade atitudinal). Portanto, a criação de experiências de aprendizagem inclusivas e de qualidade depende não apenas do suporte aos professores e da promoção de espaços de reflexão, mas também da adoção de políticas públicas que efetivamente promovam a inclusão e a transformação das atitudes em relação à diversidade.

Complementado tal discussão Cavalcanti (2007), Lustosa (2009), Oliveira (2013), Souza e Pich (2013), Santos e Martins (2015), Pereira (2016), Renders (2018), Redig (2019), Preichardt (2020), Zviezykoski (2020) e Bastos e Menezes (2021), ao discutirem as “práticas pedagógicas inclusivas e adaptações curriculares” destacam que, apesar de tantos outros, estes são dois fatores que influenciam de forma significativa a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula para alunos com deficiência. Para mudar tais circunstâncias, os autores evidenciam a necessidade de os professores além de terem formação adequada, que possuam o apoio administrativo necessário para que possam adaptar



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



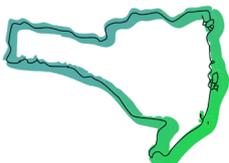
suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de seus alunos com deficiência, especialmente a partir da adoção de uma abordagem mais inclusiva, com diretrizes claras para a adaptação curricular e instrucional.

As pesquisas de Souza e Pich (2013), Santos e Martins (2015), Renders (2018), Redig (2019), Preichardt (2020), Zviezykoski (2020) e Bastos e Menezes (2021), discutem a importância da formação docente e práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência. Eles destacam a necessidade de reorientar diretrizes pedagógicas, sistemas de avaliação para promover a inclusão. Uma pesquisa com estudantes de pedagogia enfatiza que a inclusão é alcançada quando alunos com deficiência são tratados como indivíduos capazes, com estratégias de ensino específicas e apoio. Outro estudo destaca a necessidade de um itinerário formativo individualizado para alunos com deficiência, envolvendo profissionais da educação, pais e comunidade. Além disso, as narrativas de professores colaboradores podem enriquecer o desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, alguns professores enfrentam dificuldades na implementação de práticas inclusivas devido à falta de consenso e suporte específico.

Isto porque, os autores evidenciaram, também, que há resistência por parte de muitos professores devido a visão tradicional de ensino, deixando uma grande lacuna entre a teoria e a prática. Cavalcanti (2007), por exemplo, aponta que as escolas, em sua maioria, resistem à educação inclusiva por ainda compreenderem a escola como um espaço homogêneo e de práticas tradicionais. Levando, assim, como bem pontuam Lustosa (2009) e Oliveira (2013), a uma distância significativa entre as teorias da ação inclusiva e a prática que o professor utiliza em sala de aula. Todavia, como bem coloca Pereira (2016), apesar de tantos apontamentos negativos, não se pode esquecer que há professores conseguindo proporcionar espaços de aprendizagem aos estudantes com deficiência, por meio de estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas.

Diante de tantos desafios, há um consenso entre todos os autores que compõem esta categoria-temática: a necessidade da personalização do ensino como uma abordagem pedagógica essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver de maneira adequada, independente de suas deficiências e/outras condições específicas de aprendizagem. Uma vez que, criar um ambiente educacional onde todos os alunos possam participar plenamente e alcançar seu potencial máximo, envolve reconhecer a diversidade dos alunos, valorizar suas habilidades individuais e oferecer suporte personalizado para superar quaisquer barreiras de aprendizado que possam enfrentar.

Compartilhando da necessidade de se pensar a formação docente como resposta aos apontamentos dos dois primeiros agrupamentos temáticos, Keller (2010), Souza (2013), Santos e Martins (2015), Pereira (2016), Froehlich (2019), Renders (2019), Bueno (2018), Ziesmann (2020), Gil (2020), Zerbato (2021) e Hora (2021), ao pesquisarem especificamente sobre esta temática encontraram uma estreita relação entre a “formação de professores e a insuficiência de conhecimento” para se poder pensar a construção de novas práticas pedagógicas. Isto porque, segundo o que observaram, a maioria dos docentes não se sente preparado para receber alunos com deficiência em suas salas de aula devido ora a falta de conhecimento adquirido ao longo da carreira, ora a falta de formação continuada. O que implica na dificuldade dos mesmos tanto na hora de planejar as aulas quanto na hora de incluir os alunos com deficiência em sala de aula. Nesse sentido, faz-se necessário, segundo os autores, fornecer aos professores oportunidades de compreender e refletir sobre o processo de inclusão por meio de ações formativas que os capacitem para enfrentar os desafios da inclusão.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



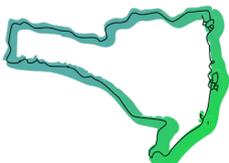
Na fala de Keller (2010) e Ziesmann (2018), apesar dos oito anos de diferença entre suas pesquisas, fica evidente que para que o professor consiga estabelecer um ambiente favorável ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, bem como desenvolver práticas pedagógicas que contemple a singularidade de cada aluno, além de recursos faz-se essencial capacitações mais pontuais e específicas para que o professor lide com as diferenças e necessidades específicas de seu alunos. Ao mesmo tempo que, o trabalho de Gil (2020), evidencia que para além da preocupação com a adaptação de suas práticas pedagógicas, os professores também têm a preocupação de cumprir com as habilidades determinadas pela rede de ensino, as quais também exige processos formativos.

Froehlich (2017) destaca que muito ainda se tem a fazer para que os professores que estão incluídos nesse processo tenham um suporte maior por parte das instituições educacionais e das políticas públicas, no que diz respeito a estrutura física e pessoal. Além disso, é necessário que os professores estejam bem preparados para lidar com os novos desafios que a inclusão de alunos com deficiência apresenta. Por fim, é necessário que as políticas públicas sejam mais bem direcionadas, para que os professores tenham maior apoio e recursos para incluir os alunos de forma efetiva.

Souza (2013), Santos e Martins (2015), Pereira (2016), Renders (2019), Bueno (2018) e Zerbato (2021) destacam a importância da formação de professores para lidar com alunos com deficiência na Educação Inclusiva, ressaltando que muitos professores se sensibilizam para práticas inclusivas, mas enfrentam desafios devido à falta de apoio institucional e conflitos com a legislação. Os autores também ressaltam a necessidade de um compromisso com políticas públicas que garantam o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades e deficiências.

Faz-se importante destacar que, tais apontamentos não se constituem somente na realidade do Brasil. Hora (2021), por exemplo, ao trabalhar com as percepções de professores brasileiros e lusitanos, evidenciou que, em ambos os casos, se destaca que a inclusão de alunos com deficiência exige dos professores formação continuada, conhecimento das práticas pedagógicas inclusivas e elaboração de políticas públicas que garantam o direito à educação de todos. Esses dados, segundo a autora, são essenciais para o desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes, que permitam a todos os alunos, independentemente de suas habilidades e deficiências, ter acesso a uma educação de qualidade.

Chegado aqui, pode-se afirmar que ao que tange a relação entre formação de professores e insuficiência de conhecimento, diferentes estudos investigaram a visão e prática de professores do Ensino Médio em relação à inclusão de alunos com deficiência. Identificaram desafios como falta de recursos adequados, escassez de especialistas e desconhecimento sobre inclusão. Destacou-se a necessidade de capacitação para lidar com essas demandas, bem como a promoção de ações de sensibilização por parte da escola para que alunos, professores e funcionários possam compreender a necessidade da inclusão escolar. Assim como, repensar as práticas pedagógicas inclusivas, de forma que todos os educandos possam aprender, torna-se essencial, especialmente quando se busca subsídios à prática docente junto a esses alunos. Entretanto, quando se pensa nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores do Ensino Médio para alunos com deficiência, em especial, com deficiência intelectual, observa-se que há poucas pesquisas e/ou trabalhos científicos que se dedicam à discussão de tais práticas neste nível de ensino. O que demonstra uma lacuna na área de conhecimento e justifica a importância de trabalhos/pesquisas como esta.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão bibliográfica para a construção do estado do conhecimento da pesquisa, pode-se dizer que, como considerações parciais, fica evidente que quando se pensa a promoção de práticas pedagógicas para os alunos com deficiência, há a necessidade pungente de se desenvolver ações de formação para os professores que atuam com estes alunos, a fim de garantir além da efetividade de uma educação inclusiva, o conhecimento do professor a respeito de sua prática frente ao aluno com deficiência.

Os trabalhos também destacam a importância de ações de sensibilização por parte da escola para que possam compreender a necessidade da inclusão escolar presente tanto nas legislações quanto nas políticas públicas, para que, assim, consigam desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas amparados, inclusive, por currículos adaptados.

Pode-se dizer que, ao longo da leitura, bem como da construção deste estado do conhecimento a respeito das pesquisas correlatas, observou-se que, infelizmente, a permanência e a efetiva aprendizagem de alunos com deficiência e outras dificuldades apresentam-se como graves problemas para a escola e seus profissionais, os quais ainda não se sentem preparados para atender a uma parcela considerável de seus alunos. Os mesmos apontam suas dúvidas, reclamam da insuficiência de seus conhecimentos e de sua formação pedagógica para a demanda da realidade que se configura nos espaços escolares.

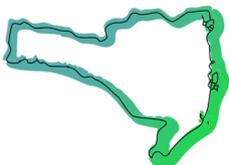
A pesquisa revelou a importância da preparação adequada dos professores para enfrentar os desafios que surgem ao lidar com alunos com necessidades especiais. Isso envolve fornecer-lhes formação para compreender as necessidades individuais de cada aluno, desenvolver métodos de ensino e projetos pedagógicos que levem em consideração os direitos e demandas desses estudantes, bem como garantir o acesso a recursos e materiais que apoiem esse processo.

Através desta pesquisa, pretende-se demonstrar aos atuais e futuros professores que é viável implementar um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes. O objetivo não é apenas manter esses alunos na sala de aula, mas, sobretudo, promover um significativo avanço em seu potencial de aprendizado. Buscando identificar maneiras de criar um ambiente educacional inclusivo, que respeite as singularidades de cada aluno e ofereça oportunidades para o progresso de suas habilidades e conhecimentos.

O cenário apresentado evidencia que, apesar dos avanços nas leis e políticas educacionais para pessoas com deficiência, as escolas ainda estão longe do ideal. A falta de investimento em infraestrutura, a necessidade de aprimoramento na formação de professores e a resistência à adoção de métodos pedagógicos inovadores são obstáculos que limitam o avanço da educação inclusiva.

Para efetivamente promover a inclusão educacional, é fundamental que as autoridades governamentais se comprometam a fornecer os recursos necessários para as escolas, garantindo infraestrutura acessível e adequada. Além disso, é essencial investir na formação contínua dos professores, equipando-os com as ferramentas e conhecimentos necessários para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Transformar o cenário educacional para pessoas com deficiência exige uma abordagem holística que envolve não apenas mudanças na legislação e nas políticas públicas, mas também a conscientização da sociedade e o envolvimento de todos os atores, incluindo pais, educadores e a comunidade escolar em



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



geral. Somente dessa forma poderemos assegurar que a educação inclusiva se torne uma realidade efetiva, garantindo igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência na busca pelo conhecimento e no desenvolvimento pleno de suas habilidades.

Referências

ARAÚJO, Maria Alice. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas**. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9632>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. 36a Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial**. 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11076>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14187>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

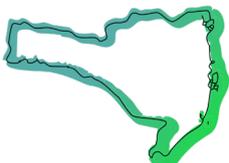
CLOT, Yves; KOSTULSKI, Katia. Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity. **Theory & Psychology, Cardiff**, v. 21, n. 5, out. 2011.

CLOT, Yves. **Clínica da Atividade**. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.526>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526>. Acesso em: 11 jul. 2023.

DUEK, Viviane Preichardt. Casos de ensino na formação professores: contribuições para a reflexão sobre a prática docente. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 01-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/54529>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FELICIO, Natália Costa de. **Inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9294>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FRIGOTO, Gaudencio. Ensino médio no Brasil: “juventudes” com futuro interditado. *In: Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*. Brasília:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Ministério da Educação, 2009. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FROEHLICH, Juliana Lopes. **Práticas pedagógicas de professores de ciências e matemática no atendimento de alunos com deficiência intelectual em escolas estaduais no interior do Rio Grande do Sul**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/16698>. Acesso em: 11 jul. 2023.

GOULART, Orosinda Maria Taranto; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. O desafio da universalização do ensino médio. **Texto para Discussão**, n. 22, 2006. <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3846>. Acesso em: 11 jul. 2023.

GIL, Sylvania Maria da Silva. **Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental**. 2020. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6601>. Acesso em: 11 jul. 2023.

HORA, Genigleide Santos da. **Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas**. 2020. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/34509>. Acesso em: 11 jul. 2023

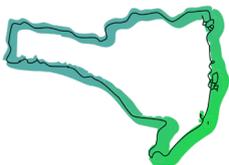
KELLER, Sonia Graciete. **Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no ensino médio regular do Colégio Municipal Pelotense**. 2010. 76 f. Dissertação (Mestrado em Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/137>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LUSTOSA, Fernanda Gomes. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3195>. Acesso em: 11 jul. 2023.

OLIVEIRA, Elaine Cristina Batista Borges de. Educação inclusiva e prática pedagógica: um estudo de caso com professores de alunos com deficiência mental no ensino fundamental. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/26669>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PEREIRA, Andreia Cabral Colares. **Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos**. 2016. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/9516>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PREICHARDT DUEK, Viviane. Casos de ensino na formação professores: contribuições para a reflexão sobre a prática docente. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 01–20, 2020. DOI:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



10.5216/rir.v16i2.54529. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/54529>. Acesso em: 24 jul. 2023.

REDIG, Anie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: 11 jul. 2023.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa. **A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 47-66, 2018. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9950>. Acesso em: 2 mar. 2023.

SANTOS, Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SILVA, Cleber Cezar da. A prática pedagógica de uma professora de espanhol em uma escola inclusiva na cidade de Pires do Rio-GO. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 6, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20358>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVA, Otto Marques. **“A Epopéia Ignorada”, “Uma Questão de Competência”, “A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho”**. São Paulo: Cedas, 1987.

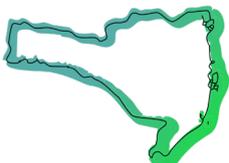
SOUZA, Gisele Cristina de; PICH, Santiago. A reorientação da ação pedagógica na educação física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 149-169, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/35851>. Acesso em: 11 jul. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. Em R. Van der Deer & J. Valsiner (Orgs.), **The Vygotsky Reader** (pp. 338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 11 jul. 2023.

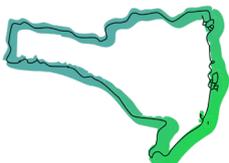
ZIESMANN, Cleusa Inês; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Inclusão no atendimento educacional especializado na educação básica: um estudo de caso. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 35, n. 110, p. 86-104, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9090>. Acesso em: 8 maio. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ZVIEZYKOSKI, Marieli. **Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2020. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1483>. Acesso em: 11 jul. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva dos colegas do ensino fundamental⁷⁹

Juliane Cristiane Toffoli⁸⁰

jutoffoli@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó

Prof^a. Dr^a. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski⁸¹

taniazp@unochapeco.edu.br

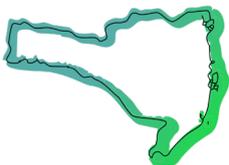
Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó

RESUMO. A educação inclusiva no Brasil tem por objetivo primordial garantir o acesso e permanência de todos os estudantes na escola. Considerando um recorte da educação inclusiva, temos a educação especial, que nos mostra que cada vez mais, temos no ambiente escolar, a presença de crianças com várias especificidades, dentre essas, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escola tem papel fundamental na vida das crianças com TEA, assim como para qualquer outra criança, pois é nesse ambiente que ocorrem as interações entre crianças da mesma idade. A escola é, depois da família, o primeiro local de maior socialização das crianças, é onde ocorrem os primeiros desafios para que os estudantes possam conhecer a si mesmos e aprender com o outro. Este trabalho está relacionado ao projeto de pesquisa para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. O estudo se insere na Linha de Pesquisa Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva e no Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. Apresenta como tema “A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na percepção dos colegas do ensino fundamental”. A partir desta temática surge o seguinte problema de pesquisa: Como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluídas no ensino fundamental são percebidas pelos colegas de turma? O objetivo geral da pesquisa é analisar como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluídas no ensino fundamental são percebidas pelos colegas de turma. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: aprofundar a compreensão acerca de especificidades de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA; identificar como acontece a relação entre estudantes nas turmas

⁷⁹ Bolsa de estudo: Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) -

⁸⁰ Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ (2009); Especialista em Diagnóstico Ambiental e Recuperação de Áreas Degradadas pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ (2012); Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI (2016). Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Atualmente atua na função de técnica do setor de Desenvolvimento Humano da Coordenadoria Regional de Educação de Seara, na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas.

⁸¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ); Graduada em Pedagogia pela Fundeste. Professora, pesquisadora e atualmente coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó. Integrante da Linha de Pesquisa **Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva**. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq – 2.



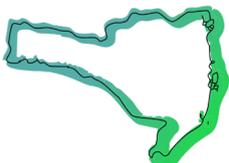
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



em que estão incluídas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); analisar o que dizem/manifestam os colegas na convivência escolar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa é de abordagem qualitativa. Analisará materialidades empíricas geradas na relação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus colegas de turma escolar. As materialidades empíricas serão geradas por meio de observações e *Rodas de Conversa*, seguindo um roteiro pré-estabelecido. As materialidades serão analisadas por meio da análise de práticas inspirada nos referenciais foucaultianos, na perspectiva pós-estruturalista. Os participantes da pesquisa serão as crianças com TEA e os seus colegas, matriculados em turmas do ensino fundamental em uma escola da rede estadual do município de Seara (SC). Como destacam Meyer e Paraíso (2014, p. 28) “a pesquisa tem o papel de nos tirar da paralisia do que já foi significado, nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída, estabelecer um outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação”. Pesquisar sobre os processos de inclusão não se refere apenas às pessoas que apresentam alguma deficiência, vai muito além, se refere a todo tipo de diferença que pode ser encontrado na sociedade. Incluir significa oportunizar a participação efetiva em determinado grupo, ambiente, escola ou sala de aula. Assim, a inclusão está prevista como um direito humano e faz parte do cenário da escola. Porém, segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), as políticas de inclusão, como estão sendo formuladas e executadas no Brasil, parecem ignorar a diferença. Essas políticas consideram a diferença como diversidade, assim, defendem a inclusão do diferente, mas entendem esse diferente como “um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 949). Dessa forma, essas políticas podem estar contribuindo para uma inclusão que mais exclui do que inclui. Assim, “reforçam as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 949). Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955-956), amparados em noções foucaultianas, salientam que “[...] é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo”. Assim, a sociedade estabelece suas próprias normas e modos de viver e tudo que se encaixa no estabelecido é dito normal e o que não se encaixa é dito anormal. Da mesma forma, a escola também estabelece modelos, por meio de currículos fixos e comuns, de regras estabelecidas e de padrões previstos. Os professores são convocados a seguir os documentos oficiais para elaboração de seus planejamentos, e os estudantes são avaliados pelos índices numéricos que expressam em notas o quanto cada um aprendeu. Assim, é dito normal aquele que consegue alcançar os objetivos propostos e, anormal aquele que precisa de uma atenção especial, flexibilização curricular ou atendimento individualizado.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Ensino Fundamental.

ABSTRACT. Inclusive education in Brazil has the primary objective of ensuring access and permanence of all students at school. Considering an inclusive education section, we have special education, which shows us that we increasingly have, in the school environment, the presence of children with various specificities, among these, children with Autism Spectrum Disorder (ASD). School plays a fundamental role in the lives of children with ASD, as it does for any other child, as it is in this environment that interactions between children of the same age occur. School is, after the family, the first place for children to be most socialized, it is where the first challenges occur so that students can get to know themselves and learn from others. This work is related to the research project for the preparation of the Master's dissertation in Education in the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education – PPGE at the Community University of the Chapecó Region – Unochapecó. The study is part of the Diversity, interculturality and inclusive education Research Line and the Diversity, inclusive education and educational practices Research Group. Its theme is “The child with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the perception of elementary school classmates”. From this theme the following research problem arises: How are children with Autism Spectrum Disorder (ASD) included in



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

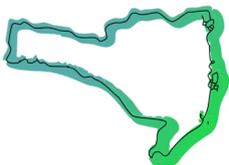


elementary school perceived by their classmates? The general objective of the research is to analyze how children with Autism Spectrum Disorder (ASD) included in elementary school are perceived by their classmates. The following specific objectives derive from the general objective: deepen understanding of the specificities of children with Autism Spectrum Disorder – ASD; identify how the relationship between students happens in classes that include children with Autism Spectrum Disorder (ASD); analyze what colleagues say/express when interacting at school with children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research has a qualitative approach. It will analyze empirical material generated in the relationship between children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and their school classmates. Empirical materialities will be generated through observations and Conversation Rounds, following a pre-established script. Materialities will be analyzed through the analysis of practices inspired by Foucauldian references, from a post-structuralist perspective. The research participants will be children with ASD and their classmates, enrolled in elementary school classes at a state school in the city of Seara (SC). As Meyer and Paraíso (2014, p. 28) highlight, “research has the role of taking us out of the paralysis of what has already been meant, filling us with the desire to move, find a way out, establish another way of thinking, researching, writing, signify and disseminate education”. Researching inclusion processes does not just refer to people who have a disability, it goes much further, it refers to all types of differences that can be found in society. Including means providing opportunities for effective participation in a given group, environment, school or classroom. Thus, inclusion is considered a human right and is part of the school scenario. However, according to Veiga-Neto and Lopes (2007), inclusion policies, as they are being formulated and implemented in Brazil, seem to ignore the difference. These policies consider difference as diversity, thus defending the inclusion of the different, but understand this different as “an exotic, a bearer of something that others, normal, do not have” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 949). In this way, these policies may be contributing to an inclusion that excludes more than it includes. Thus, “they reinforce the notions of normality and abnormality, of proliferating and disseminating norms and related specialized knowledge, and even of generating exclusion” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 949). Veiga-Neto and Lopes (2007, p. 955-956), supported by Foucauldian notions, emphasize that “[...] someone who is capable of conforming to the model is said to be normal and, conversely, abnormal is someone who does not fit the model.” Thus, society establishes its own norms and ways of living and everything that fits within what is established is said to be normal and anything that does not fit is said to be abnormal. In the same way, the school also establishes models, through fixed and common curricula, established rules and expected standards. Teachers are called upon to follow official documents to prepare their plans, and students are evaluated using numerical indices that express in grades how much each one has learned. Thus, those who can achieve the proposed objectives are said to be normal, and those who need special attention, curricular flexibility or individualized assistance are said to be abnormal.

KEY WORDS: Inclusion. Autistic Spectrum Disorder. Elementary School.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um dos temas amplamente discutidos no cenário contemporâneo da educação no Brasil. É um tema recente e complexo que desencadeia um conjunto de variáveis sociais e culturais, e oportuniza problematizar questões que poderiam não receber a devida importância (Veiga-Neto; Lopes, 2007). Trata-se de um processo constituído por práticas diárias que constroem e buscam um propósito maior. Contudo, a sociedade cria normas e considera normal o que se encaixa nestas normas, tudo o que se distancia da norma é visto como anormal, ou seja, é como se precisasse ser diagnosticado e corrigido.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Assim, percebemos na escola que o estudante que apresenta um comportamento diferenciado do que a escola instituiu como padrão é alvo de suspeita e passa a ser investigado e criada a necessidade da legitimação da anormalidade, frequentemente materializada em laudos médicos que registrem o diagnóstico, a explicação para tais comportamentos.

A perspectiva clínica ou da correção e normalização dos sujeitos ainda é muito presente na esfera da educação. A educação de pessoas com deficiência no Brasil tem suas primeiras ações de institucionalização entre os anos de 1854 e 1857 com a criação de instituições para pessoas cegas e surdas. Essas primeiras instituições tinham o objetivo de isolar pessoas com deficiência da sociedade em locais onde permaneciam cegos, surdos e “loucos⁸²”. Essas pessoas ficavam nesses locais por um determinado período ou por toda a vida.

As primeiras instituições isolaram as pessoas com deficiência da sociedade, o que atualmente rende muitas críticas, mas naquela época, segregar aqueles sujeitos, era naturalizado. Porém, apesar de suas fragilidades, tais instituições também representaram o direito à vida, à assistência e à instrução para muitas pessoas que até então eram mantidas dentro de casa, escondidas de tudo e de todos e, em caso de desordem, eram enviadas para prisões (Lobo, 2017).

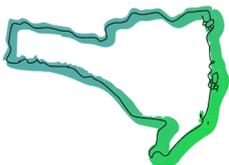
Segundo Thoma e Kraemer (2017), o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência na história brasileira é apresentado em três contextos: a inclusão como reclusão, a inclusão como integração e a inclusão como um direito e imperativo de Estado. Percebe-se, assim, um avanço significativo e importante neste aspecto pois representa direitos garantidos por lei e pensados para as pessoas com deficiência. Porém, sabemos que ainda há muito para avançar e conquistar.

A inclusão como reclusão compreende os acontecimentos em que as pessoas com deficiências permaneciam isoladas da sociedade, trancadas dentro das casas. A inclusão como integração pressupõe a deficiência como intrínseca à pessoa, a quem cabe se adequar ao contexto existente, pensado para a maioria. Por sua vez, a inclusão como um direito define que as estruturas devem ser adaptadas com o objetivo de atender às necessidades de todos os estudantes, seguindo a legislação vigente.

A educação inclusiva é um desafio que permeia o dia a dia da sociedade. É importante lembrar que quando se fala em educação inclusiva não se fala somente em pessoas que apresentam alguma deficiência, mas toda a população. Dessa forma, pode-se considerar aspectos como a cor da pele, a orientação sexual, a diversidade religiosa, a forma de pensar sobre determinado assunto, a etnia, enfim, isso significa dizer que somos todos diferentes e isso se torna ainda mais evidente quando essas diferenças se encontram reunidas em um espaço comum como, por exemplo, a escola, ou ainda mais específico, a sala de aula.

Considerando um recorte da educação inclusiva, temos a educação especial, que nos mostra que temos na escola pessoas cegas, surdas, com deficiência física, deficiência intelectual, pessoas com altas habilidades, com Transtorno do Espectro Autista, entre outras especificidades. Assim sendo, torna-se necessário um olhar atento e inclusivo, de forma a tornar a convivência com essas pessoas, algo natural,

⁸² Dreyfus e Rabinow (1995, p. 4) explicam o termo “loucos” assim: O louco começou a aparecer como uma figura cultural de grande importância, substituindo a morte, enquanto objetivava a profunda e universal preocupação com a ordem e seu significado. Inicialmente apareceu como parte de um grupo maior de diversos tipos reunidos indiferenciadamente: o imbecil, o tolo, o bêbado, o devasso, o criminoso, o apaixonado.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



sem preconceito e discriminação. E, por outro lado, assegurar o atendimento diferenciado que algumas pessoas necessitam.

A criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, publicada em 2008, tem por objetivo garantir às pessoas com deficiência o acesso às escolas, de forma que todos façam parte de uma mesma escola, com os mesmos direitos, aprendendo, estudando e participando (Pieczkowski, 2019).

Percebemos então, que no espaço de educação formal, nas salas de aula, também temos estudantes com diversas deficiências, tornando desafiador o trabalho dos professores, gestores e demais funcionários das escolas, a fim de garantir o acolhimento, o bem estar e aprendizagem de todos. A presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar tem aumentado nos últimos anos, assim como o número de diagnósticos.

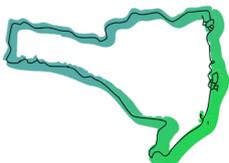
Os sinais observados pelas famílias, logo no início do desenvolvimento da criança, bem como as habilidades desenvolvidas na escola, muitas vezes não se “encaixam” em um “padrão de desenvolvimento” esperado para aquela idade cronológica. Logo, surge uma preocupação por parte dos pais, que buscam avaliações clínicas, frequentemente com vários profissionais que diagnosticam o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Muitas crianças com TEA estão incluídas nas turmas regulares da escola, como todas as crianças que apresentam outras especificidades a exemplo, da síndrome de Down, do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), da deficiência intelectual, dentre outras.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM – V (APA, 2014), as crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam algumas características específicas como: dificuldade relacionada à comunicação e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades de foco, essas características geralmente são percebidas desde a infância. O autismo é compreendido como um espectro, ou seja, pessoas com TEA apresentam certas dificuldades, mais ou menos intensas, que são variáveis de pessoa para pessoa. Essas características envolvem a parte da comunicação, a coordenação motora, o brincar/abstração e a parte sensorial.

No DSM – V consta que:

Em crianças pequenas com transtorno do espectro autista, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. Em casa, a insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis (p. ex., cortes de cabelo, cuidados dentários). As capacidades adaptativas costumam estar abaixo do QI medido. Dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar a mudança causam impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para estudantes com inteligência acima da média. Na vida adulta, esses indivíduos podem ter dificuldades de estabelecer sua independência devido à rigidez e à dificuldade contínuas com o novo (APA, 2014, p. 57).

Ao longo da história, o Transtorno do Espectro Autista foi abordado sob diferentes perspectivas: a biológica, a médica e mais recentemente a perspectiva social da neurodiversidade. A perspectiva biológica explica que as características são hereditárias, passam de pais para filhos, assim também seria



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



a explicação para as deficiências, estariam prescritas nos genes que formam o material genético dos indivíduos.

De acordo com Felisbino (2022, p. 21) na perspectiva médica existe uma forte associação entre deficiência e doença. “Essa perspectiva entende que a pessoa com deficiência deve ser alvo de cuidados médicos, submetida a tratamentos e procedimentos que estão sob o poder e escolha de profissionais da saúde e que tem como objetivo a reabilitação, a cura”.

A partir de outra perspectiva, Ortega (2009) nos traz a existência de um movimento mais recente, que trabalha com a ideia de que o autismo não é uma doença que deve ser tratada e curada, mas sim, deve ser entendido como uma diferença humana, que deve ser respeitada como qualquer outra diferença de raça ou de cor, por exemplo.

Segundo o autor, o movimento da neurodiversidade surge a partir de reflexões sobre a deficiência, propostas por pesquisadores com deficiência, ou seja, são as próprias pessoas que tem a deficiência que buscam explicá-la de uma outra maneira, com posicionamento crítico em relação aos discursos dos especialistas da área da saúde.

Ortega (2009, p. 68) afirma que, “basicamente, o modelo social da deficiência surge como alternativa ao modelo hegemônico médico-individual com sua ênfase no diagnóstico e que constrói o indivíduo deficiente como sujeito dependente”.

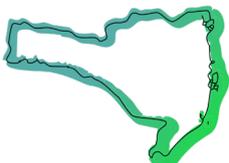
Ocorre assim, conforme Ortega (2009), a relação de uma característica biológica e uma construção social. Explicando de outra forma, podemos dizer que temos uma lesão, que é o transtorno propriamente dito e temos a deficiência, que é a forma como a lesão é vista pela sociedade. Na perspectiva médica, o sujeito é compreendido como alguém inadequado, a ser corrigido.

Como destaca Skliar (1999, p. 19) “os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem”. Contudo, para os teóricos do modelo social “só existem atributos ou características do indivíduo considerados problemáticos ou desvantajosos em si por vivermos em um ambiente social que considera esses atributos como desvantajosos” (Ortega, 2009, p. 68). Para o autor, os ambientes não estão adequados para todas as pessoas e essas características acentuam a deficiência.

O processo de inclusão nem sempre é tarefa fácil, e muitas vezes são necessárias estratégias de apoio. No caso das crianças com TEA a legislação garante o direito ao acompanhamento de um segundo professor de turma, o qual pode auxiliar no trabalho pedagógico e de inclusão social da criança na classe.

No âmbito nacional é possível destacar a Lei 12.764 /2012 e no âmbito estadual a Resolução nº 100/CEE/2016. No caso de estudantes com TEA o processo de inclusão impõe desafios principalmente porque uma das características recorrentes do autismo é a irritabilidade com os ruídos, e em uma sala de aula com aproximadamente trinta estudantes é inevitável o barulho.

O imperativo da inclusão aproximou a escola aos saberes da clínica, a partir da inserção de estudantes que frequentavam instituições ou classes de educação especial no ensino regular. Analisar os efeitos dessas relações sobre os modos de escolarização constitui o objetivo desta pesquisa. Para isso, ampara-se no campo dos estudos foucaultianos, considerando o conceito de normalização.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Nesse sentido, Veiga-Neto (2004), ao caracterizar a norma e seus efeitos nas instituições, cita que:

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais - entre os elementos individuais - e verticais - entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. (Veiga-Neto, 2004, p. 90).

Dentre as Diretrizes da Política para os serviços especializados em educação especial na rede estadual de ensino está prevista a disponibilidade do segundo professor de turma, cuja atribuição assim se apresenta:

[...] oferece suporte e acompanhamento, nas classes regulares, ao processo de escolarização de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista e/ou deficiência múltipla, que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Esse professor atenderá também estudantes com deficiência física, matriculados nesse espaço, os quais apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática (Santa Catarina, 2018, p. 41).

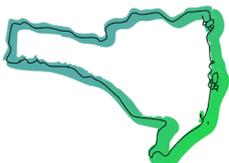
O terceiro tópico da Política de Educação Especial de Santa Catarina (2018) destaca o que denomina de *inovações*, estabelecendo um parâmetro entre a Política de Educação Especial do Estado implantada em 2009 e a Resolução nº 100/2016/CEE (Santa Catarina, 2016), em vigor. Consta que nesta Resolução, outras inovações foram incorporadas, a saber:

[...] responsabilização de equipes multiprofissionais pela recomendação (por meio de laudos clínicos) da matrícula e do atendimento de estudantes da Educação Especial com necessidades de apoios pervasivos, exclusivamente nas instituições especializadas. Esse encaminhamento, por orientação Ministério Público Estadual, suplantou a opção anteriormente delegada às famílias (Santa Catarina, 2018, p. 26).

Sobre a relação do clínico com o pedagógico, no livro *O Nascimento da clínica*, Foucault (2017) elabora uma arqueologia do olhar médico e explora as convergências que constituíram as formações discursivas na modernidade, no limiar dos séculos XVIII e XIX. Para o autor, a racionalidade médica tal como a conhecemos hoje emergiu naquele momento histórico. Nesse sentido, Branco (2021, p. 103) afirma que

O método clínico se valeria da descrição detalhada daquilo que o exame médico vê, partindo da lógica ingênua de que ver e dizer é conhecer. A morte era abordada na constituição do método clínico principalmente por meio da anatomia patológica de Javier Bichat, em que a dissecação dos cadáveres viria a fundamentar o conhecimento anatômico das doenças e o funcionamento do corpo vivo. Foucault não deixa de perceber este paradoxo, que é conhecer a vida, por meio da morte.

Felisbino (2022) também faz essa relação da perspectiva médica e a educação, destaca que esse modelo tem influência direta na escolarização de pessoas com deficiência, em que as dificuldades encontradas por esses sujeitos são entendidas como consequência natural da diferença que seus corpos ou seus cérebros apresentam. Assim, “as dificuldades que pessoas com autismo, surdez, cegueira e outras diferenças funcionais encontram no ambiente escolar são vistas como consequência de suas condições



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



e não como resultado de barreiras historicamente impostas e aceitas por modelos educacionais de ensino” (Felisbino, 2022, p. 22).

Incluir não é tarefa fácil, é necessário determinação, ética, flexibilidade, muitas tentativas que podem ser frustradas, mudanças de estratégias e de modo de trabalho e a sensibilidade para o reconhecimento da diferença, empenho, dedicação e empatia por parte dos envolvidos. Sendo assim, o presente projeto de pesquisa abordará a percepção dos colegas em relação à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) presente na turma do ensino fundamental, buscando entender como acontece o processo de inclusão e interação no ambiente escolar a partir da visão das crianças.

O tema aqui discutido contribui para a consolidação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 - Qualidade da educação, especialmente o item: 4.5 “Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (Brasil, 2023). Contribui, também para a consolidação do ODS 10 - Redução das desigualdades, especialmente o item 10.2 – “Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra” (Brasil, 2023).

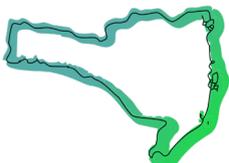
MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa é de abordagem qualitativa. Analisará materialidades empíricas geradas na relação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus colegas de turma escolar. Na pesquisa qualitativa, geralmente os conceitos são imensuráveis, e ela se desenvolve a partir de fatos, ideias ou opiniões. Está muito relacionada com a forma como as pessoas compreendem e interpretam o mundo e os fenômenos sociais como interações e comportamentos (Soares; Fonseca, 2019).

As materialidades empíricas serão geradas por meio de observações e *Rodas de Conversa*, seguindo um roteiro pré-estabelecido. Bartelmebs (2013) cita que “observar é poder ver e compreender uma situação, é tirar o máximo de abstrações possíveis de um fato ou de uma resposta dada por um sujeito de pesquisa”. O pesquisador que usa esta metodologia de pesquisa precisa ter claro qual é o seu objeto de pesquisa, quais são seus objetivos, quais são suas questões de pesquisa a serem respondidas e o que deseja observar naquele contexto.

Lüdke e André (1986) destacam que se o pesquisador tem claramente definido o foco da investigação e sua configuração no tempo e no espaço, ficam evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e também qual a melhor forma de captá-los. As autoras destacam que mesmo que dois pesquisadores estejam no mesmo local, ao mesmo tempo e com os mesmos objetivos, ainda assim irão encontrar elementos diferentes para suas observações. Isso acontece porque o que cada pessoa ‘enxerga’ depende muito da sua história pessoal e da sua bagagem cultural. Em outras palavras, o tipo de formação de cada pessoa, os grupos sociais em que convive e suas aptidões definem um olhar em uma direção ou em outra.

Assim, torna-se importante que a observação venha acompanhada de um roteiro com tópicos a serem observados e registrados. Esse documento auxiliará na geração de materialidades importantes para análise posterior dos aspectos observados. A vantagem deste método é a aproximação com o contexto



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



de forma não invasiva, permite um conhecimento antecipado do ambiente de pesquisa, possibilita a elaboração de questões que nos façam olhar de forma crítica em busca das repostas que nos propusemos a responder. As formas para fazer os registros das observações podem variar. Podem ser utilizados registros escritos, vídeos, fotos, entre outros elementos. O ideal é que os registros sejam feitos o quanto antes, para que não sejam perdidos detalhes, sentimentos ou interpretações do momento. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Melo e Cruz (2014), em que investigaram a *Roda de Conversa* como uma proposta metodológica, o instrumento se mostrou eficaz para o estabelecimento de um espaço de diálogo e interação entre professores e estudantes. “Mas, mais que uma técnica de pesquisa, as *Rodas de Conversa* abrem espaço para que os sujeitos da escola estabelecessem um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar” (Melo; Cruz, 2014, p. 32).

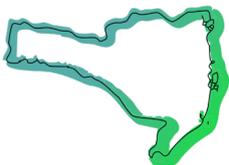
Assim, essa proposta metodológica se apresenta de forma adequada à esta pesquisa, uma vez que buscamos analisar as percepções dos colegas de turma em relação à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que faz parte da sua convivência em sala de aula. Pinheiro (2020) também utilizou o método de *Rodas de Conversa* em sua pesquisa. As *Rodas de Conversa* se caracterizam por permitir que os participantes expressem, ao mesmo tempo, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto. Também permitem trabalhar de forma reflexiva as manifestações que vão surgindo ao longo do diálogo (Melo; Cruz, 2014).

De acordo com Pinheiro (2020, p. 2), “a proposição de *Rodas de Conversa* tem sido um dos modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos e sistematização de informações desde uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes e reflexividades em partilha”. Então, essa forma de trabalho busca unir propósitos que dialogam acerca da educação, buscando momentos de conhecimento, reflexões e compartilhamento de vivências. As materialidades geradas serão analisadas por meio da análise de práticas inspirada nos referenciais foucaultianos, na perspectiva pós-estruturalista.

Pieczkowski (2020, p. 87), destaca que Foucault “não escreveu diretamente para o campo da Educação, contudo seu impacto no pensamento educacional é intenso”. Suas obras causam inquietações e desconfortos por questionar os discursos totalizantes das Ciências Sociais. De acordo com a autora, Foucault nos desafia a desnaturalizar o que está dado, suspeitar de verdades inquestionáveis, olhar de outras janelas ou por outras lentes.

Fischer (2003, p. 385) ressalta que o autor tem potencial de revolucionar as pesquisas em educação na medida em que seus conceitos tornam-se “ferramentas efetivamente produtivas na construção de nossos objetos de investigação, em direção a pesquisas que privilegiem o estudo cada vez mais cuidadoso de práticas educacionais, de práticas didático-pedagógicas, de políticas públicas”.

Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2017), inspiradas em Foucault, mencionam que a prática pedagógica é uma problematização contemporânea complexa, porque nela se articulam três dimensões fundamentais a saber: 1. As formas de um saber possível; 2. As matrizes normativas dos comportamentos para os indivíduos e 3. Os modos virtuais de existência para os sujeitos possíveis. Essas dimensões são o resultado histórico de como a prática se apresenta na educação, representam as diferentes formas de pensamento, os modos de vida e podem se constituir em campos de análises. É por meio da prática que um indivíduo se torna sujeito da prática e ocupa determinado lugar nas relações das quais faz parte.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Assim, analisar práticas envolve reconhecer esses sujeitos em construção, que expressam seus saberes, manifestam suas opiniões e pensamentos, atendem às normas e regras estabelecidas em cada local de convivência ou não atendem, reconhecem ou não reconhecem as diferenças observadas em seu grupo social e assim transformam o mundo com suas atitudes.

Os sujeitos da pesquisa serão as crianças com TEA e os seus colegas, matriculados em turmas do ensino fundamental em uma escola da rede estadual do município de Seara (SC). A escola está localizada em um dos bairros do município, atende aproximadamente 730 estudantes, 28 turmas e 55 professores nos três turnos de trabalho: matutino, vespertino e noturno. Esta escola recebe estudantes do perímetro urbano e rural e atende, atualmente, sete estudantes com TEA, sendo: um estudante no ensino médio e seis estudantes no ensino fundamental.

A opção definida para o estudo foi pelos estudantes do ensino fundamental pelo fato de que o objetivo é analisar a percepção das ‘crianças’ em relação aos colegas. No total, serão 137 estudantes que poderão participar da pesquisa, é importante lembrar que este é um número aproximado, uma vez que todos os dias ocorrem entradas e saídas de estudantes na escola. Para participar do estudo os estudantes devem atender aos critérios de inclusão que envolvem: ser estudante do ensino fundamental da escola definida para o estudo; estar matriculado em uma das turmas em que também esteja matriculado um estudante com TEA; aceitar participar da pesquisa; e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais autorizando a participação na pesquisa e para gravação de áudio e vídeo.

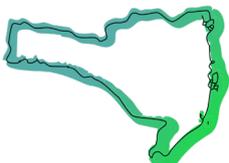
O processo de inclusão das crianças e adolescentes com deficiências é amplo e complexo, envolve toda a comunidade escolar. Para Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 126), podemos entender inclusão como “um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro”, o que justifica o desenvolvimento desta pesquisa.

RESULTADOS

A pesquisa está em sua fase de observações e realização de *Rodas de Conversa*, portanto, este item encontra-se em construção e ainda não temos resultados substanciais. De acordo com as buscas realizadas em bases de dados não encontramos muitos trabalhos que tratam sobre o assunto, especificamente. Foram localizadas publicações que relatam a visão dos professores e gestores e também outros trabalhos que relatam a visão dos pais dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista sobre o processo de inclusão na escola. Assim, trata-se de uma abordagem diferenciada, uma vez que a proposta é investigar a visão dos estudantes, colegas de turma do estudante com TEA e analisar de que maneira o colega “diferente” é percebido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa é que os resultados da pesquisa possam contribuir com a elaboração de propostas de inclusão na escola investigada e no contexto ampliado, ou seja, no município onde a investigação acontecerá. A importância do estudo se justifica pela relevância social, uma vez que o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está presente na escola. Entender como os colegas de turma percebem este estudante auxilia no processo de inclusão e pode facilitar o entendimento acerca dos comportamentos e atitudes observados em sala de aula. A pesquisa tem relevância científica, pois a pretensão é investigar algo inédito no contexto proposto e possibilitar novos saberes. Esperamos contribuir para o avanço da ciência e entender de que forma o processo da educação inclusiva acontece e como pode ser potencializado.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Referências.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.

BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. A observação na pesquisa em educação: planejamento e execução. **Metodologias de Estudos e Pesquisas em Educação III**. Rio Grande, 2013. Disponível em: http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1454/1/Texto_observacao.pdf. Acesso em: 03 mai. 2023.

BRANCO, Rosele. **Medicina e Saúde em O Nascimento da Clínica de Michel Foucault**. Sapere aude, vol. 12 – n. 23, p. 102-113. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/26139/18404>. Acesso em 10 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Nações Unidas. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 05 jul. 2023.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 299 p.

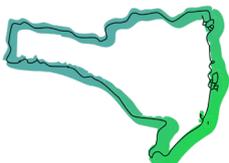
FELISBINO, Cláudia. **Políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a patologização da diferença e a correção comportamental**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona as pesquisas em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9717/8984>. Acesso em: 07 jul. 2023.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 7.ed. (4ª tiragem). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

LOBO, Lilia Ferreira. Dos processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência. In: THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governamento**. 1. Ed. Curitiba: Apris, 2017. p. 23-35.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Saberes, normas e sujeitos: questões sobre a prática pedagógica. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 66, p. 37-56, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53866/33971>. Acesso em: 09 jul. 2023.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Revista Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em 20 abr. 2023.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 310 p.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência e Saúde Coletânea**, n. 14, p. 67-77, jan.-fev. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxyfF3CXSLwTcprwC/>. Acesso em: 03 jun. 2023.

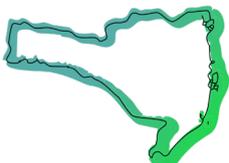
PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Pesquisa em educação, o projeto e os caminhos metodológicos: um recorte para a pesquisa pós-estruturalista e a análise do discurso na perspectiva foucaultiana. In: PETRY, Oto João (organizador); BARLETA, Ilma de Andrade (organizadora); SCHERMA, Camila Caracelli (organizadora). **Abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em educação: trilhando caminhos**. Curitiba: CRV: 2020. p. 81-95.

PIECZKOWSKI, Tania. Mara. Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. v. 44. **Educação**, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao> Acesso em: 29 jun. 2020. ISSN: 1984 doi.org/10.5902/1984644428452. p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28452>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 31. p. 1-30. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jxjffR8ZtfFkHNJ36CX6mFp/?lang=pt>. Acesso em 20 abr. 2023.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20100_%202016_atualizado2020%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20100_%202016_atualizado2020%20(1).pdf). Acesso em: 28 jul. 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Política de educação especial** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Caderno%20-%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20-%20NEESP%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Caderno%20-%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20-%20NEESP%20(7).pdf). Acesso em: 27 jul. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SOARES, Simaria de Jesus; FONSECA, Valter Machado da. Pesquisa científica: uma abordagem sobre a complementaridade do método qualitativo. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 21, n. 3, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p865-881>. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3363/3503>. Acesso em: 08 ago. 2023.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Gracieli Marjana (Orgs). (2017). **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governamento**. 1 ed. Curitiba: Appris.

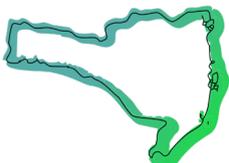
VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/abstract/?lang=pt>. Acesso em 03 jul. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 22 mai. 2023.

AGRADECIMENTOS:

Bolsa de estudo: Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) -



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Transtorno do Espectro Autista (TEA): caminhos teóricos da inclusão

Keila Gonçalves de Oliveira¹

keila_pvh21@hotmail.com

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí/ SC

Valéria Becher Trentin²

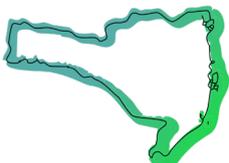
valeria.trentin@univali.br

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí/ SC

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo trazer reflexões sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA na escola comum, haja vista, que escola como aparelho fomentador de conhecimento tem como missão oferecer uma educação que ultrapasse a matrícula escolar, pois esta não garante que a inclusão escolar seja efetivada. A problemática deste estudo se aporta na seguinte indagação: como se configura a inclusão escolar de estudantes com TEA? O estudo proposto é de natureza qualitativa e delineamento bibliográfico. Desta maneira, buscou-se verificar nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), materiais que abordam a temática proposta nesta pesquisa, sendo aplicado o lapso temporal de 2018 a 2022, por ser este o período posterior aos 10 anos de implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as pesquisas realizadas no âmbito da inclusão escolar de estudantes com TEA. Considerando o exposto pelas pesquisas, foi possível verificar a necessidade de formação de professores para a inclusão de estudantes com TEA. Portanto, entende-se que a promoção de conhecimento para os professores sobre inclusão escolar e o TEA, pode contribuir significativamente com reflexões sobre práticas pedagógicas que garantam o melhor desenvolvimento no âmbito educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Estudantes. Professores.

ABSTRACT: The present research aims to provide insights into the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream schools. It is worth noting that a school, as a facilitator of knowledge, has a mission to offer education that goes beyond mere enrollment, as enrollment itself does not guarantee the effectiveness of school inclusion. The issue addressed in this study revolves around the following question: How is the school inclusion of students with ASD configured? The proposed study is of a qualitative nature with a bibliographic design. In this manner, an exploration was conducted within the databases of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Digital Bank of Theses and Dissertations (BDTD) to identify materials that address the topic proposed in this research. The time frame of 2018 to 2022 was applied, as this period falls after the 10 years since the implementation of the National Policy on Special Education under the Perspective of Inclusive Education (2008), and encompasses research carried out regarding the school inclusion of students with ASD. Based on the findings from these studies, the need for teacher training for the inclusion of students with ASD became evident. Therefore, it is understood that providing teachers with



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



knowledge about school inclusion and ASD can significantly contribute to reflections on pedagogical practices that ensure better educational development.

KEY WORDS: Education. Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. Students. Teachers.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma nova categoria do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014), o qual é caracterizado pela presença de alterações comportamentais, principalmente no que tange a dificuldade em interagir socialmente, estando está associada a comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas (APA, 2014).

No que se refere a inclusão de alunos com TEA, vale destacarmos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma não só que a Educação Especial deve transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como também disponibilizar recursos e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar e/ou suplementar a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

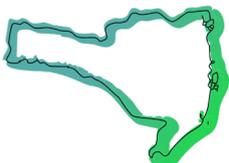
A referida política configura a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa ao direito a uma educação de qualidade e à organização de um sistema educacional inclusivo, passando a escola a ser um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Assim a escola inclusiva reúne, em seu espaço educacional, “os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las” (ROPOLI et al., 2010, p. 9). Sobre a compreensão das singularidades no processo de aprender, destacamos que:

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente (ROPOLI et al., 2010, p. 14).

Entende-se que a prática pedagógica é determinada pela forma como os alunos são compreendidos e que o professor, por meio dessa compreensão, poderá contribuir com a aprendizagem do aluno com TEA. O professor, ao objetivar um ensino que visa à homogeneidade, ou seja, todos aprendendo da mesma forma, tenta enquadrar o aluno com deficiência ou transtornos em padrões pré-estabelecidos, podendo fazer com que esse comportamento repercuta negativamente na aprendizagem.

Posto isto, as discussões aqui apresentadas pretendem trazer reflexões sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA na escola comum. Ao nos referirmos, especificamente, ao contexto escolar, as discussões e reflexões se fazem presentes, devido ao fato de que a escola necessita oferecer uma



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



educação que ultrapasse a matrícula escolar, pois esta não garante que a inclusão escolar seja efetivada.

Neste sentido, é preciso questionar: como vêm se configurando a inclusão escolar de estudantes com TEA? Procura-se, no decorrer do artigo, responder ao questionamento, à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação no Brasil. Para tanto, este artigo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil, sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA.

MATERIAIS E MÉTODOS

A partir de uma abordagem qualitativa e delineamento bibliográfico buscou-se verificar nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), usando como parâmetro o período de 2018 a 2022, por ser o período posterior aos 10 anos de implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as pesquisas realizadas no âmbito da inclusão escolar de estudantes com TEA.

Sobre pesquisa qualitativa Gil (2017) explica que:

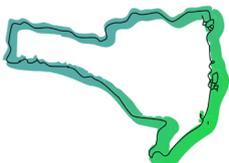
A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (GIL, 2017, p. 133)

No que diz respeito, a pesquisa bibliográfica os autores Prodanov e Freitas (2013) destacam que ela é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Deste modo, o estudo proposto neste artigo foi desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente por dissertações e teses. Salienta-se, que os materiais utilizados, foram coletados nas bases de pesquisa CAPES e BDTD conforme mencionado em linhas pretéritas, a partir dos descritores: “Inclusão” AND “Escolarização” AND “TEA”, totalizando 23 pesquisas encontradas.

Acrescenta-se, ainda, que foi aplicado o lapso temporal de 2018 a 2022 nas pesquisas encontradas. Deste modo, das vinte e três (23) apenas onze (11) foram incluídas para análise, sendo que as demais foram excluídas a partir dos seguintes critérios: Seis (6) foram descartadas, pois estavam fora do período de 2018 a 2022, a saber: Uma (1) Escolarização Inclusiva e Transtorno do Espectro do Autismo no Município de Barueri (SP): perfil do aluno e perspectivas dos pais, Ano: 2013; Uma (1) A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista em Municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógica. Ano: 2014; Uma (1) Por Trás do Espelho de Alice: narrativas visuais de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, Ano: 2015; Dois (2) Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva. (2016); Processo Educacional de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



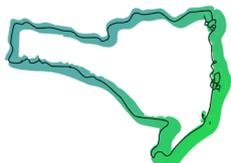
interconexões entre contextos. (2016). Uma (1) (D)Efeitos de medicalização sobre a escolarização de crianças com TEA. Ano: 2017.

Ademais, foram excluídas mais seis (6) pesquisas pois tratavam de assuntos não relacionados à inclusão e escolarização de crianças com TEA, a saber: uma (1) aborda acerca da mediação escolar especializada; uma (1) tratava da qualificação do acompanhante especializado; uma (1) tratava da expectativa das famílias sobre a trajetória escolar de alunos com TEA; uma (1) tratava sobre os propósitos dos serviços de apoio a alunos com TEA. Uma (1) estava fora do prazo especificado e tratava sobre medicalização de crianças com TEA; uma (1) tratava sobre Recursos Educacionais Abertos (REA); uma (1) tratava das interações mediadas pela comunicação alternativa; uma (1) tratava da formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica.

Deste modo, a partir da aplicação dos critérios de exclusão foram descartadas 12 pesquisas, restando 11 materiais que se enquadraram no caminho e na temática proposta neste estudo. No quadro 1, foram elencados os trabalhos utilizados para posterior análise dos resultados encontrados:

Quadro 1 – Trabalhos sobre Inclusão de Educando com TEA encontrados nas bases CAPES e BDTD.

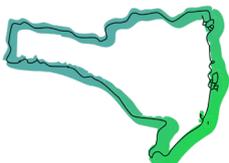
Nº/TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO/ TIPO DA PESQUISA
1- Escolarização e Inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Transtorno do Espectro Autista (TEA); Mães; Inclusão; Escola; Narrativas.	BASSOTTO, B. C.	2018	Universidade de Caxias do Sul – UCS – Dissertação
2 - As Vivências de Pessoas Adultas com Transtorno do Espectro Autista na Relação com a Escolaridade e Concepções de Mundo.	Transtorno do Espectro Autista; Vivências; Inclusão; Narrativas; Defectologia.	BITTENCOURT, I. G. de S.	2018	Universidade Federal de Alagoas – UFA – Tese
3 - Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário.	Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Situação de Inclusão; Público Alvo da Educação Especial; Registro Escolar Diário.	GONZAGA, M. V.	2019	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Dissertação.
4 - Formação Colaborativa de Docentes em Educação Profissional e	Formação colaborativa; Docentes em Educação Profissional;	MACEDO, E. C.	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Dissertação



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Tecnológica Inclusiva para o Ensino de Alunos com Transtorno Do Espectro do Autismo (TEA),	Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva; Ensino de Alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA)			
5 - Indicadores para a Construção de REA na Educação Superior em uma Perspectiva de Inclusão.	Recursos Educacionais Abertos (REA); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação Superior; Educação Inclusiva.	MARIA, R. P.	2019	Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE – Dissertação.
6 - Escolarização de Alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino.	Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Ensino Fundamental; Práticas Educativas.	VICARI, L. P. L.	2019	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG Dissertação
7- Autismo e Inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.	Autismo; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Consultoria Colaborativa; Inclusão.	SOUZA, M. da G.	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN Dissertação
8 - Inclusão de uma criança com Transtorno Do Espectro Autista (TEA) na escola regular: interlocução entre a escola e a clínica,	Transtorno do Espectro Autista (TEA); Medicalização; Inclusão Escolar.	SILVA, H. M. F. Q. da.	2020	Universidade Federal da Bahia – UFBA Dissertação
9 - Direito à Educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com	Autismo; Direito à Educação; Inclusão; Educacional; Políticas Públicas.	CANANÉA, T. N. A.	2020	Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ Dissertação



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

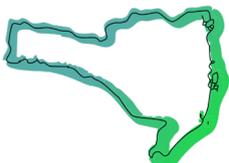


Transtorno do Espectro Autista.				
10 - A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista em escolas regulares.	Estranho-familiar; Autismo; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Psicanálise.	SICA M.	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Dissertação
11- O acompanhamento o individual de uma criança autista em seu processo de escolarização.	Autismo; Escolarização; Subjetividade	MORAIS, R. M. R. de.	2022	Universidade Federal de Goiás – UFG – Dissertação

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Convém dizer, que das 11 pesquisas, 03 (três) foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado de São Paulo; 02 (duas) foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado de Minas Gerais; 02 foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado do Rio Grande do Norte; 01 (uma) foi desenvolvida em instituição localizada no estado de Alagoas; 01 (uma) foi desenvolvida em instituição localizada no estado de Goiás; 01 (uma) foi desenvolvida em instituição localizada no estado do Rio Grande do Sul.

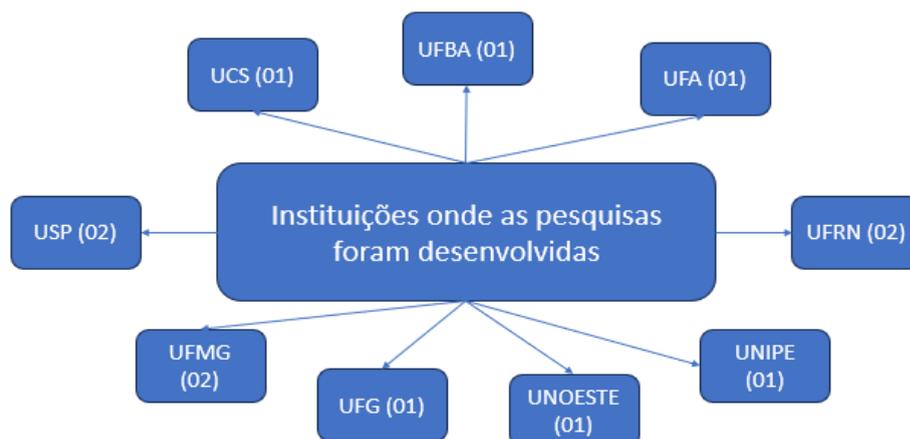
Um detalhe importante, percebido no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, é a ausência de instituições do Norte do país, o que nos leva a compreender que as instituições de educação localizadas na região amazônica, apresentam poucos estudos e/ou pesquisas acerca da inclusão de alunos com TEA, sendo importante, propor reflexões e investigar as causas desse déficit de pesquisas acerca do assunto mencionado. Sob esse prisma, na Figura 1 se encontram as instituições educacionais onde as pesquisas foram desenvolvidas no sentido de evidenciar as regiões onde as mesmas estão localizadas e quais são essas instituições:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Figura 1: Instituições onde as pesquisas foram desenvolvidas.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

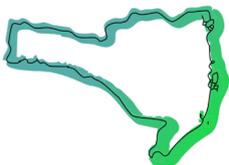
Em síntese, a partir da análise na figura 1 é possível verificar a necessidade de reflexões sobre a temática: Inclusão Escolar e o TEA e o quanto é urgente o debate de maneira unificada no país, pois crianças com TEA estão presentes nas salas de aula de todo Brasil, e, portanto precisam ser assistidas e desfrutar de um ensino que de fato seja inclusivo e que contribua com o processo de construção do conhecimento dessas crianças. Ademais, os objetivos, participantes de pesquisa, instrumentos para a coleta de dados e principais resultados alcançados pelas pesquisas que alicerçam este estudo serão apresentados na sequência.

RESULTADOS ENCONTRADOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA

Em consulta realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constatou-se que, entre 2018 e 2022, há 11 pesquisas que articulam sobre inclusão e TEA. Frente às pesquisas encontradas, questiona-se: O que as pesquisas apontam acerca da inclusão escolar de alunos com TEA?

Nesse contexto, O artigo “Direito à educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com transtorno do espectro autista” desenvolvido por Cananéa (2020), tem como objetivo fazer levantamento constitucional das Leis de regência e, em especial a Lei 12.764/2012 – Lei Berenice Piana, que prevê um mediador, um acompanhante especializado nas classes de ensino regular, sendo um auxiliar facilitador da inclusão das crianças com TEA, tanto no aprendizado quanto na interação social. No estudo, os autores citados utilizaram como metodologia uma abordagem hipotético-dedutivo, com procedimento monográfico de cunho exploratório, tendo como técnica o levantamento de dados e o referencial bibliográfico.

No tocante, Cananéa (2020) apresenta como resultado da pesquisa que a interação das crianças com TEA, por meio de um mediador/acompanhante especializado, transforma a vida das crianças com TEA,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



tornando-as mais produtivas, didáticas e perfazendo a inclusão educacional. Além disso, os referidos autores destacam que a Lei Berenice Piana não traz em seu bojo a qualificação específica do acompanhante especializado, fazendo com que a efetivação dessas políticas ocorra de forma lenta e dependente do ímpeto e proatividade dos profissionais para incluir e educar essas crianças.

Acrescenta-se, que no artigo de Vicari e Rahme.(2019) intitulado “Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino”, os autores objetivam analisar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública de Belo Horizonte/MG. A metodologia da pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, e contou como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática em duas salas de aula, entrevistas semiestruturadas e a aplicação da Escala CARS.

Os resultados do trabalho proposto por Vicari e Rahme.(2019). indicam que as profissionais reconhecem um avanço no processo de inclusão, entretanto, demonstram insegurança quanto às estratégias de ensino a serem adotadas. Além disso, não identificam apoio efetivo dos órgãos responsáveis pelo processo de inclusão. Os alunos com TEA passam a maior parte do tempo em sala de aula, mas poucas atividades são direcionadas para as suas especificidades.

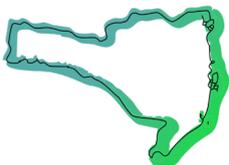
O artigo “Inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista na escola regular: interlocução entre a escola e a clínica” da autora Silva (2020), tem como objetivo analisar se a escola e a clínica, especialmente a fonoaudiológica, estão estabelecendo parcerias que favorecem a inclusão de crianças com TEA no ensino regular. É um estudo de caráter qualitativo, a partir do estudo da história clínica e escolar de uma criança com diagnóstico médico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), em idade escolar, em atendimento fonoaudiológico no Centro Docente Assistencial em Fonoaudiologia (CEDAF), no Instituto de Ciências da Saúde (ICS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Sobre a coleta de dados é importante dizer que foi realizada por meio dos dados secundários do prontuário e de entrevistas semiestruturadas com os atores e atrizes sociais que conviveram e participaram diretamente no processo de escolarização da criança. Os dados foram transcritos e organizados em categorias semânticas a partir da técnica de análise do conteúdo, tendo por base a teoria da Neurolinguística Discursiva (ND) e os estudos sobre o processo de inclusão escolar, direitos à educação e sobre a medicalização da educação e da vida.

Os resultados da pesquisa, apontam que o percurso escolar inicial de Jasmim (dos 3 aos 5 anos) estava entrelaçado ao processo de diagnóstico do TEA, sendo que o diagnóstico teve papel fundamental e atravessado pelos processos de medicalização nas decisões tanto clínicas quanto escolares, criando pontos de tensão que, por muitas vezes, reduzia o sujeito ao seu diagnóstico, principalmente no ambiente escolar.

Seguindo a análise proposta, o artigo intitulado “Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” desenvolvido por Macedo (2019) traz como objetivo avaliar as contribuições de um programa de consultoria colaborativa para capacitação de docentes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), sobre o processo de ensino para educandos com TEA.

O estudo proposto por Macedo (2019) caracteriza-se como uma pesquisa-ação colaborativa, e foi realizado a partir do levantamento do conhecimento e das demandas formativas de 48 professores da Instituição sobre o TEA, bem como, a partir da análise da percepção de dois alunos com TEA sobre seu processo de escolarização. Os instrumentos da pesquisa foram entrevistas e questionários. Sendo que,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



os resultados deste estudo sinalizam ações que favorecem a inclusão social e educacional de alunos com TEA em instituições de Ensino Superior e Profissionalizante.

Outra análise realizada foi baseada no artigo intitulado “Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção nas práticas pedagógicas dos professores” desenvolvido por Souza (2019), salienta-se, que o artigo tem como objetivo avaliar a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com TEA, regularmente matriculada no Ensino Infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN.

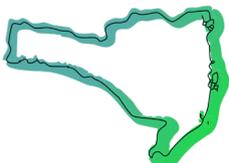
A referida pesquisa apresenta delineamento metodológico quase-experimental intrassujeitos, sendo utilizado para mensurar os efeitos do programa de capacitação no comportamento mediador do professor. Em seguida, foram avaliados os efeitos da mediação docente no desempenho acadêmico e funcional do aluno. Por fim, os resultados apontam que o sucesso ou fracasso da escolarização da criança com TEA estão condicionados ao planejamento/organização de estratégias de ensino, às adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada de professores.

O artigo intitulado “As vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com relação à sua escolaridade e concepções de mundo” Bittencourt (2018) apresenta como objetivo central analisar a vivência de pessoas adultas com transtorno do espectro autista com relação à sua escolaridade e concepção de mundo. Além disso, o artigo busca evidenciar aspectos que potencializam e/ou fragilizam o seu desenvolvimento e participação social. A autora utiliza a abordagem histórico-social proposta por Vygotsky como aporte teórico. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas narrativas com participantes com TEA e suas mães. Em seu estudo Bittencourt (2018) conclui que as situações e os acontecimentos vivenciados influenciaram no desenvolvimento psicológico e foram orientadores nos posicionamentos e nas suas características pessoais.

Ademais, o artigo “A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista na educação regular” proposto por Sica (2021) tem como escopo abordar a temática da inclusão de crianças autistas em escolas regulares a partir da psicanálise. A autora se reporta ao recorte para evidenciar determinados períodos do início da escolarização, sendo assim ela aborda sobre a teoria psicanalítica para pensar o acolhimento escolar de crianças. Sica (2021) conclui dizendo que na dialética do enlace com o outro e o Outro, do acolhimento do estranho, não apenas a criança se reposiciona, mas também o adulto.

A par disso, na dissertação “Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” produzida por Bassotto (2018), o autor tem como objetivo compreender os movimentos de escolarização e inclusão nas narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Bassotto (2018) propõe estudo qualitativo exploratório de caráter documental, composto de obras em Língua Portuguesa, com autoria de Mães de Filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Cabe dizer, que o autor citado nas linhas pretéritas selecionou sete obras de leitura corrente. Além disso, a construção e a análise dos dados desta pesquisa foram baseadas na Teoria Fundamentada nos Dados, com auxílio do software QSR Nvivo. Foram delimitados dois territórios de análise, a saber: Além dos Muros da Escola e Entre os Muros da Escola. Os dados encontrados em cada território de análise possibilitaram a criação de cinco categorias analíticas nomeadas de: Família, Sociedade, Escola, Professores e Legislação. Por fim, os resultados da análise indicaram uma forte correlação entre a Maternidade e as relações familiares no cotidiano, tendo em vista o impacto do diagnóstico e os sentimentos de culpa e aceitação da mãe.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



No tocante, a dissertação “Análise da situação de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista a partir de registro escolar diário” produzida por Gonzaga (2019) objetiva analisar a inclusão escolar de 30 alunos com autismo, com perfis variados de desenvolvimento e matriculados em escolas comuns, a partir da análise de um registro escolar. A pesquisa é de caráter qualitativo e descritivo e empregou como procedimento a análise documental, sendo que o Registro Escolar Diário (RED), um instrumento desenvolvido em um centro especializado no atendimento a pessoas com TEA, com o objetivo de registrar as atividades realizadas pelo aluno no ambiente escolar.

Nessa pesquisa, foram analisados um mês de RED de 30 alunos com autismo, preenchidos pelos responsáveis da escola, dos anos de 2016 e 2017. Os resultados apontam que o conceito de Situação de Inclusão pode auxiliar o professor na tomada de decisões sobre o percurso escolar do aluno e o RED se tornar um instrumento importante nas escolas, principalmente se for utilizado em associação ao Plano de Desenvolvimento Individual.

Nesse passo, ao analisar a dissertação “Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão” produzida por Maria (2019), foi possível verificar que o autor parte da perspectiva de que o aprimoramento das práticas pedagógicas exerce papel fundamental nas questões que envolvem o chamado paradigma da Educação Inclusiva, no Brasil e no mundo.

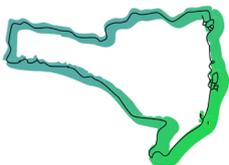
O objetivo principal da referida dissertação foi analisar o processo de estruturação de indicadores para a construção de Recursos Educacionais Abertos, visando o ensino e a aprendizagem de estudantes com TEA no contexto do Ensino Superior, na perspectiva da inclusão. A abordagem de pesquisa é qualitativa e para a definição do problema de pesquisa partiu-se do contexto de inclusão de um estudante com TEA no curso de Jogos Digitais de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo.

A análise de dados foi realizada mediante triangulação metodológica, em que buscou-se decodificar os dados qualitativos, possibilitando a organização sistemática dos indicadores propostos no grupo de discussão. Deste modo, o autor conclui que a construção de REA, no contexto da Educação Superior, pode auxiliar o estudante com TEA e todos os demais estudantes nos processos de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas de formação.

A guisa de arremate, a dissertação “O acompanhamento individual de uma criança autista em seu processo de escolarização” desenvolvida por Moraes (2022) apresenta como objetivo demonstrar que a inclusão escolar pode ser importante para crianças autistas pelo valor simbólico que a escola representa junto ao grupo social. Porém, em determinados casos, um acompanhamento individualizado, ainda que no mesmo ambiente escolar, pode contribuir para a manutenção da criança autista em uma sala de ensino regular.

A pesquisa analisada é de cunho qualitativo e desenvolveu-se a partir de um estudo de caso com um aluno com idade de dez anos, com diagnóstico de TEA, que está cursando o 4º ano do ensino fundamental no ano de 2019, no CEPAE da UFG. A conclusão é de que a sequência didática levou à constatação da importância da criança diagnosticada com TEA frequentar a escola para (re)constituir o laço social, e para se reconhecer como sujeito da cultura na qual está inserida.

Por fim, as pesquisas analisadas no decorrer deste item revelaram a necessidade de investimento público, tanto nos espaços escolares, para o atendimento de educandos com TEA, como na formação de profissionais que compreendam as (i)limitações desses alunos. Contudo, quando se argumenta sobre a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



inclusão de educandos com TEA nos espaços escolares, a percepção é que ainda é preciso investir em pesquisas que possam trazer à luz, todas as nuances que formam a inclusão de educandos com TEA, bem como, propor reflexões sobre a formação e prática docente direcionada para a educação inclusiva, visando contribuir com o processo de desenvolvimento do alunos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar por si só, já representa muito para o processo educativo, haja vista, que tal processo passa pela inclusão como um objeto que deve ser utilizado em toda a sua grandeza, posto que não diz respeito apenas ao sujeito ou a uma categoria; é uma ação que envolve posturas, necessidades e reconhecimento de que o processo educativo diz respeito a todos, indistintamente. Isto é, a escola guarda em si o processo de acolhimento, sem pestanejar em aceitar as diferenças e diversidades que a ela achegam-se.

Sendo assim, conclui-se que tanto a problemática quanto o objetivo desta pesquisa estão respondidos, posto que compreendemos a visão dos pesquisadores científicos no Brasil sobre Educação Inclusiva envolvendo educandos com TEA, onde a maioria destaca que é preciso mais investimento público, tanto nos espaços escolares, para o atendimento de educandos com TEA, como na formação de profissionais que atuam na educação inclusiva.

Nesse sentido, ressalta-se que as parcerias firmadas entre o educando com TEA, a família e o poder público, torna-se o maior responsável nessa conjuntura, por envolver duas frentes sociais necessárias ao cidadão: saúde e educação. Entretanto, quando se argumenta sobre a inclusão de educandos com TEA nos espaços escolares, é crucial avançar fronteiras e romper barreiras no que tange a temática investigada neste estudo, haja vista, que as pesquisas analisadas apontam para a necessidade de investir em pesquisas que tornem reconhecidas as problemáticas que cercam a inclusão de alunos com autismo, bem como, alicerçar a formação docente em pilares que torne a educação inclusiva efetiva na seara educacional.

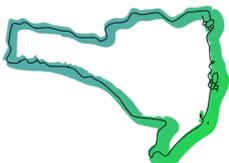
Cabe dizer, que as pesquisas, por mais profundas que sejam, ainda não alcançaram toda a dimensão que envolve a inclusão de educandos com TEA nos espaços escolares; ainda há muito a ser dito; ainda há muito a ser feito. É um tema que não se esgota em si.

Por isso, a partir dos estudos encontrados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) compreendeu-se a urgência de debates relativos à questão, pois a inclusão escolar de alunos com TEA deve ser priorizada como política pública que atenda às necessidades desse público, que não pode ser desconsiderado frente às suas (i)limitações.

Por fim, embora tenha ocorrido alguns avanços na educação, mediante à perspectiva da inclusão escolar no Brasil, ainda há muito a ser feito e a ser dito, no sentido de garantir acesso à formação educacional por todos aqueles que precisam ser incluídos, independente das características do estudante brasileiro. A participação de pessoas com deficiência na escola e na sociedade adquire caráter fundamental, para que sejam criadas políticas públicas efetivas, com investimentos em recursos humanos e materiais, para que a inclusão escolar seja, de fato, uma realidade para todos.

Referências

BASSOTTO, Beatriz Catharina Messinger. **Escolarização e Inclusão**: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). UCS, Caxias do Sul: 2018. Disponível em: file:///C:/Users/en-



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ca/Downloads/1%20Dissertacao%20Beatriz%20Catharina%20Messinger%20Bassotto.pdf. Acesso: 10 mar. 2023.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes Souza. **As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo**. 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2514>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CANANÉA, Thiago Nunes Abath. **Direito à educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com transtorno do espectro autista**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em direito) - Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.fass.edu.br/jspui/handle/123456789/2757>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GONZAGA, Mariana Viana. **Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário**. UFMG, Belo Horizonte: 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32933/1/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Mariana%20Viana%20Gonzaga.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

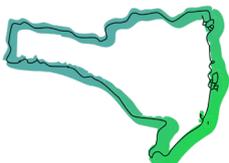
MACEDO, Elaine Caroline. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. 2019. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28251f>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MARIA, Renato Pandur. **Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://bdt.d.unoeste.br:8080/tede/handle/jspui/1209>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MORAIS, Rosa Maria Ribeiro. **O acompanhamento individual de uma criança autista em seu processo de escolarização**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12093>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=PRODANOV,+C.+C.%3B+FREITAS,+E.+C.+Metodologia+do+trabalho+cient%3%ADfico:+m%3%A9+todos+e+t>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SICA, Mariana. **A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista em escolas regulares**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-25062021-125844/publico/MARIANA_SICA_rev.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



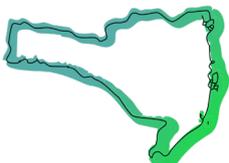
SILVA, Hanna Moitinho Freire Queiroz **Inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular:** interlocução entre escola e a clínica. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositoriodev.ufba.br/handle/ri/32406>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SOUZA, Maria Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil:** efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28254>. Acesso em: 29 ago. 2023.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão. **Escolarização de Alunos com TEA:** práticas educativas em uma rede pública de ensino. UFMG, Belo Horizonte: 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31971/1/Luiza_Vicari_Disserta%c3%a7%c3%a3o_Mestrado.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora por todo auxílio durante a escrita deste artigo, pelas sugestões e compartilhamento de conhecimento que contribuíram efetivamente para a construção deste trabalho. Agradeço também às Agências de Fomento e financiadoras desta pesquisa como: Univali, Udesc, FURB, Unesc, Uniplac, Uniarp, Univille, Unoesc, UnoChapecó, Sistema Acafé e Fapesc. Afinal, sem a participação e empenho dessas instituições a pesquisa fica restrita a poucos: muito obrigada!



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Masculinidades, Gênero e Sentidos do Trabalho Docente atribuídos por homens professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil

Lucas Vitor Baumgärtner

lucasvbaumgartner@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Ana Claudia Delfini²

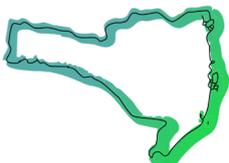
AnaClaudia.univali@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

RESUMO: Este resumo é um recorte de um projeto de tese em andamento cujo objetivo geral é compreender as influências das construções socioculturais das masculinidades sobre os sentidos do trabalho docente atribuídos pelos homens professores de Educação Física atuantes na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC). Diante da baixa presença de homens professores no ambiente da educação infantil, temos como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Quais as influências das construções socioculturais das masculinidades sobre os sentidos do trabalho docente atribuídos pelos homens professores de Educação Física atuantes na educação infantil? O objetivo geral deste trabalho é vasculhar discussões relevantes nas pesquisas atuais que possam contribuir/ mostrar até que ponto está sendo estudado/ pesquisado as relações de gênero (masculinidades) através do sentido do trabalho docente dos professores de Educação Física homens atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC). As categorias de análises que permeiam este estudo são: Gênero, Masculinidades e Sentidos do trabalho docente. Adiante apresentaremos os resultados já identificados perante a construção da Revisão Sistemática da Literatura na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Masculinidades. Sentidos do Trabalho Docente. Educação Infantil. Educação Física.

ABSTRACT: This summary is a summary of an ongoing thesis project whose general objective is to understand the influences of the sociocultural constructions of masculinities on the meanings of teaching work designated by male Physical Education teachers working in early childhood education at the Municipal Education Network of Brusque (SC). Faced with the low presence of male teachers in the early childhood education environment, we have the following question as a research problem: What are the influences of the sociocultural constructions of masculinities on the meanings of teaching work designated by male Physical Education teachers working in early childhood education? The general objective of this work is to search for relevant discussions in current research that can contribute / show to what extent gender relations (masculinities) are being studied / researched through the meaning of the teaching work of male Physical Education teachers working in Early Childhood Education in the Network Municipality of Education of Brusque (SC). The analysis categories that permeate this study are: Gender, Masculinities and Meanings of teaching work. Below we will present the already identified results presented before the construction of the Systematic Literature Review on the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) platform.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



KEY WORDS: Gender. Masculinities. Meanings of Teaching Work. Child education. Physical education.

INTRODUÇÃO

O foco desta revisão sistemática da literatura é de vasculhar discussões relevantes nas pesquisas atuais que possam contribuir/ mostrar até que ponto está sendo estudado/ pesquisado as relações de gênero (masculinidades) através do sentido do trabalho docente dos professores de Educação Física homens atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC).

Nesse sentido, para alcançar o objetivo acima citado, organizamos esta revisão sistemática em 5 etapas: a busca dos trabalhos, os descritores, periodicidade dos trabalhos, organização dos textos encontrados e a descrição e análise de possíveis contribuições dos trabalhos. Para a busca dos trabalhos para a revisão sistemática, utilizou-se apenas da plataforma de Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), haja visto que aqui serão encontradas as pesquisas de fontes de dados nacionalmente confiáveis e expressivas que se relacionem com o nosso tema. Salientamos que foi utilizada a busca avançada com o indicador de “título”, ou seja, as palavras precisavam estar relacionadas ao título dos trabalhos.

Primeiramente, fizemos uma tabela (tabela 1)⁸³ esclarecendo o universo de pesquisas produzidas no todo, em relação às palavras-chave pesquisadas somente pelo título.

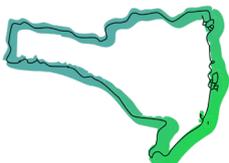
A partir do panorama geral, iniciamos as buscas cruzadas dos seguintes descritores (ver tabela 2): “Trabalho docente”, “Educação Física”, “Masculinidades” e “Educação Infantil” e, não encontramos nenhum trabalho relacionado. De outro modo, utilizamos somente as palavras: “Educação Física”, “Masculinidades” e “Trabalho docente” e encontramos 43 resultados. Quando retirado o descritor “Educação Infantil” percebemos que aumentou drasticamente pesquisas sobre a temática. Isso sugere que poucas pesquisas estão sendo feitas relacionando a masculinidades de professores de Educação Física na Educação Infantil. Destes 43 trabalhos, apenas 35 se enquadraram nos critérios de inclusão (ver tabela 4) da pesquisa.

Em uma terceira tentativa, buscamos com as seguintes combinações de descritores: “Educação Física”, “Sentidos do trabalho docente” e “Masculinidades”. Encontramos 7 trabalhos, e após feita a leitura dos resumos, selecionamos apenas 1 para inclusão em nossa revisão. Caso, nesta tentativa tivéssemos trocado a palavra “Masculinidades” por “Homens professores” nenhum trabalho teria sido encontrado.

Na quarta e última busca utilizamos as palavras: “Educação Física”, “Homens professores” e “Trabalho docente”. A busca selecionou 27 trabalhos, nas quais, após a análise dos textos, não selecionamos nenhum. Mas porque não usamos o termo “Educação Infantil”? Pois, a nível federal, a Educação Física não é componente obrigatório da Educação Infantil, ou melhor, creches e pré-escolas, ela é facultada. No município de Brusque (SC) devido a um decreto, ela é obrigatória. Isso justifica a falta de pesquisas que tratem sobre o trabalho docente do professor de Educação Física homem atuante na Educação Infantil.

Destacamos que não utilizamos os codinomes “Gênero” e “Relações de gênero” pois subentendemos que “Masculinidades” trata-se das questões relacionadas as discussões de gênero. Outrora, realizou-se

⁸³ Para todos os quadros, tabelas, figuras e imagens, verificar item apêndices, no final do trabalho.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



as combinações com o adicional dos dois codinomes, entretanto, não se encontrou trabalhos diferentes dos quais já foram levantados.

A tabela 3 irá demonstrar os resultados dos trabalhos filtrados pelo tempo de 10 anos (2012 até 2022), considerando os mesmos códigos de buscas da anterior que nos trouxeram menos resultados de trabalhos, só que, agora, com o foco preestabelecido. Realizamos este recorte histórico para filtrar trabalhos inovadores no nosso campo de pesquisa. Portanto, dos 77 trabalhos encontrados inicialmente, após o filtro de tempo, ficamos com apenas 36.

Após a leitura do resumo dos 36 trabalhos, apenas 6 pesquisas mostraram semelhanças com o nosso tema. Outro ponto importante para destacar é que alguns trabalhos se repetiram diante das palavras e temáticas desenvolvidas durante as buscas. Portanto, em resumo, 36 trabalhos no total, podendo ocorrer repetições de textos nesses números. Na tabela 5 será filtrado essa ambiguidade. Saliento ainda que os critérios de exclusão e inclusão foram os seguintes (tabela 4).

Acima estão descritos os indicadores de inclusão e exclusão. Não teve ordem primordial de seleção do critério, apenas, selecionamos os trabalhos anteriormente e posteriormente aplicamos esses critérios, assim, filtrando para o que se procurava. O foco principal era buscar trabalhos que pudessem assemelhar-se ao nosso objetivo geral (compreender as influências das construções socioculturais das masculinidades sobre os sentidos do trabalho docente atribuídos pelos professores de Educação Física homens atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC)).

MATERIAIS E MÉTODOS

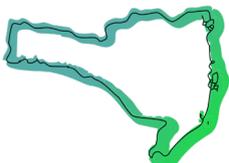
Classificamos o estudo em sua abordagem como qualitativo, de natureza básica, com objetivo exploratório, por meio de uma revisão sistemática de literatura. Esta, desempenha um importante papel na inter-relação de estudos e conceitos sobre um mesmo tema de pesquisa, respeitando códigos de buscas, periodicidades e por tipo de pesquisa (tese, dissertação, artigo, trabalho de conclusão de curso etc.).

Para compreensão da revisão sistemática realizada neste estudo, precisamos vislumbrar a conceituação dos autores para com ela. Sendo assim, entendemos revisão sistemática como “[...] uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto” (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 58).

A partir dessa interpretação, percebemos que a revisão sistemática deve ser rigorosamente organizada e descrita as suas etapas. Desse modo, Galvão e Ricarte (2020, p. 62) separam em etapas a organização da revisão sistemática, a saber: “delimitar a questão a ser tratada [...]; a seleção das bases de dados bibliográficos [...]; a elaboração de estratégias para busca [...]; a seleção de textos e sistematização de informações [...]; apresentação e composição da equipe para elaboração da revisão”.

RESULTADOS

Neste capítulo, para descrever os resultados, esquematizamos uma tabela para melhor visualização e organização dos textos selecionados (ver tabela 5).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



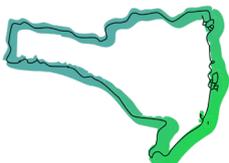
Feita a leitura de cada resumo, percebeu-se a falta de rigor científico encontrado nas pesquisas investigadas. Em alguns trabalhos foi necessário a visitação dos capítulos das teses e dissertações pela falta de critérios para a escrita do resumo, e, ainda assim, tivemos dificuldades para compreensão. Reforçamos a metodologia científica do trabalho científico, quando destaca um passo a passo para a escrita de cada capítulo ou parte de um trabalho, pois, sentimos ausência destes passos nas pesquisas selecionadas. Nos resumos faltaram a presença dos seguintes itens: da descrição rápida da metodologia, das considerações finais e às vezes sem o objetivo geral e específico do trabalho.

A seguir, detalharemos mais sobre cada trabalho, da forma de expor para o leitor uma lógica de leitura “igual” para cada trabalho, seguindo os seguintes indicadores respectivamente: Problema de pesquisa, Objetivo geral, Metodologia e Resultados. A organização da apresentação seguirá a ordem de “ID” descrito na tabela 5.

I. A pesquisa de mestrado da Evangelista (2018) problematizou as relações de gênero aparecem nas licenciaturas em Educação Física, buscando entender como estudantes percebem as diferenças entre homens e mulheres de um modo geral e em relação às práticas corporais do curso. Desse modo, o objetivo geral foi de analisar como vêm sendo tratadas as relações de gênero por estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas em Goiânia. Sobre a metodologia, o método Materialismo Histórico-dialético com abordagem quanti-qualitativa para análise dos dados pesquisados. Para a coleta de dados, a técnica utilizada foi um questionário aplicado para 214 estudantes matriculadas (os) entre o primeiro e oitavo período do curso. A partir de uma série de levantamentos, conclui-se que o gênero ainda é uma barreira para expressão corporal, participação em práticas esportivas, dança e ginástica no curso de Educação Física em Goiânia as práticas corporais realizadas dentro e fora da instituição também estão sujeitas a diferenciações de gênero, refletindo uma educação do corpo culturalmente direcionada pela concepção científica e cultural de sujeitos masculinos e femininos.

II. Outra dissertação de mestrado, a da Silvestrin (2014) teve como problematização a maneira como os conteúdos da Educação Física escolar são trabalhados possibilita que se problematize o caráter heteronormativo que envolve os esportes, lutas, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras. O objetivo geral foi de fazer um levantamento bem delimitado e restrito, em artigos que continham entrevistas e relatos de docentes em periódicos e anais de congressos da área de educação física. A análise dos dados é focada na teoria performática de gênero. As fontes de dados surgiram das: propostas curriculares para a Educação Básica dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul; relatos de práticas docentes já publicados na literatura da área e das experiências do pesquisador, registradas em diários de campo e narrativa autobiográfica. Silvestrin apontou dificuldades e empecilhos de uma cultura geral que não consegue lidar com a existência para além do par binário homem/mulher e suas representações na sociedade e ressalta a importância das aulas de Educação Física para uma escola menos opressora e relações humanas mais justas.

III. A dissertação de Somariva (2015) problematizou as desigualdades nas relações de gênero que se manifestam no esporte e evidenciadas no exercício da função docente ao longo dos anos. Teve como objetivo geral desenvolver um caminho didático/pedagógico articulado às questões de gênero no trato do conteúdo futebol a partir de uma postura coeducativa aliada à metodologia crítico-superadora. Como concepção teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético trouxe as condições para compreender criticamente as contradições que permeiam o processo ensino-aprendizagem dos esportes vistas sob a perspectiva de gênero. Caracterizada como uma pesquisa de intervenção. Segundo Somariva, o ato de ensinar futebol às meninas funcionou para os meninos como elemento de aproximação e os tornaram responsáveis por proporcionar a elas aquilo que lhes foi negado por gerações.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

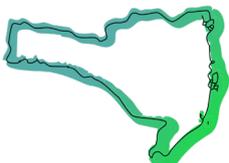


Já as meninas compreenderam que suas inabilidades não são fruto de uma herança biológica e que o espaço inicialmente considerado masculino invadido por elas, na verdade também as pertence.

IV. A tese de Zuzzi (2016) tentou explicar quais relações existem entre as relações de gênero – vividas na infância e na Educação Física escolar – e a escolha da profissão? Como essas experiências e as que foram vivenciadas durante a formação superior se apresentam durante a atuação de professores/as de Educação Física? O objetivo geral foi de analisar até que ponto a Educação Física se relaciona com “ideais” de feminilidade e masculinidade e como isso é perpassado e consolidado na formação familiar, na educação básica e superior. O estudo realizou-se a partir da abordagem qualitativa diante de uma pesquisa de campo. Já a técnica de análise foi a história oral temática. Como resultados, percebe-se que se não avançarmos na perspectiva de desconstruir as normas de gênero na infância, na escola, na formação de professores/as, na sociedade, teremos dificuldade de encontrar docentes mais críticos e reflexivos, principalmente no que diz respeito às questões humanas e sociais, e não permitiremos novos “personagens” em cena no palco da Educação Física. Portanto, os sentidos do trabalho docente devem estar sempre em alerta para que as mudanças sejam possíveis.

V. O estudo de mestrado de Araújo (2015) teve como problema investigar quais os saberes sobre gênero presentes nos cursos de formação inicial de professoras/es em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Sendo assim, o objetivo foi de investigar os saberes sobre gênero presentes nos cursos de formação inicial de professoras/es em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Realizou-se uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, em uma instituição universitária, através de um questionário aplicado a estudantes do último ano dos cursos escolhidos e entrevista semiestruturada com a coordenação de cada curso. Percebeu-se a tentativa de inserir e debater as questões relacionadas a gênero durante a formação docente, conforme observamos nas ações pedagógicas descritas pelas/os pesquisadas/os, verificamos, também, o silenciamento e a resistência pela discussão da temática, demonstrados pela ausência desse tema no currículo oficial dos quatro cursos. Identificou-se que as construções e as relações de gênero são percebidas e discutidas durante o processo de formação inicial docente dos cursos pesquisados, o que demonstra a demanda desse tema no contexto educacional.

VI. Silva (2014), em sua dissertação discutiu e problematizou como a docência masculina na educação infantil altera e/ou reforça as redes de poder marcadas pelo machismo e sexismo, as quais determinam uma hierarquia entre os sexos e as relações de gênero. Objetivou-se identificar como ocorrem as relações de gênero e poder nos espaços e tempos das pré-escolas públicas, quando há homens na docência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, que observou de perto as relações entre os professores e as crianças pequenas, entre os professores e outros/as adultos/as nos espaços e tempos das pré-escolas. Os procedimentos metodológicos para a análise foram o caderno de campo, a entrevista e a fotografia. Ficou evidente a separação do cuidar e do educar, principalmente quando se trata do cuidado com os corpos dos meninos pequenos e das meninas pequenas, pois existe uma compreensão na sociedade capitalista que os espaços da pré-escola se constituem na ordem de hierarquização e subordinação de gênero, este mecanismo é naturalizado quando se têm os homens na docência com as crianças pequenas. Observou-se que a docência na educação infantil vem passando por transformações, sendo reeditada, reinventada; o desafio encontra-se na construção de uma pedagogia da educação infantil não sexista, emancipatória, inventiva e das produções das culturas infantis.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os textos analisados têm uma relação em comum: a análise das relações de gênero (posições de meninos/ homens e meninas/ mulheres) em diferentes contextos educacionais (formal e não-formal) e tempos. Modificou-se os, espaços, as metodologias, entretanto, as desigualdades e problemas/ dilemas encontrados sobre as relações de gênero foram as mesmas (homem faz isso, mulher aquilo, homem joga esse esporte, mulher aquele, homem trabalha aqui e mulher ali).

A palavra gênero, presente em algumas pesquisas analisadas, ainda é muito interpretada para apenas falar de identidade de gênero (homossexualidade ou heterossexualidade). Com isso, muitos ambientes de ensino (através dos próprios estudantes) brecam essa discussão tão importante para a formação. Os próprios jovens estudantes, pertencentes a educação básica tem dificuldade de entender que não existem esportes de homem e de mulher (apesar das olimpíadas fazerem isso com a Ginástica Rítmica). A figura masculina ainda é predominante nos aspectos físicos do ser humano (os mais “fortes”) (apesar de, biologicamente falando RNA e DNA, isso é verdade).

Por serem pesquisas dos últimos 10 anos, tem-se uma preocupação quanto aos poucos avanços percebidos nas pesquisas para as discussões nas relações de gêneros. Diante de todos os esforços de análise dos trabalhos, ressaltamos o anômalo deste trabalho diante do problema, objetivo geral e metodologia empregada, pois, será o único a analisar a presença do professor de Educação Física homem dentro da instituição de Educação Infantil destacando as relações de gênero e os sentidos do seu trabalho em um ambiente feminilizado. Outro ponto que nos distingue das demais pesquisas é que iremos investigar a visão dos homens inseridos ali e não da ótica da mulher.

Para finalizar, salientamos que a nível de creche e pré-escola, onde os dilemas sociais frente as relações de gêneros e masculinidades estão muito presentes, não há ou melhor, quase não há estudos que tratam sobre estas questões em pesquisas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). É preciso que a Educação Física ganhe espaço justamente nessa temática. O que reforça o baixo número de trabalhos correlatos encontrados é que a Educação Física não é componente obrigatório da Educação Infantil a nível federal.

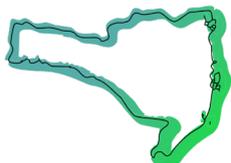
Referências

ARAÚJO, Lara Wanderley. **Gênero e educação**: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2015.

EVANGELISTA, Kelly Cristiny Martins. **As relações de gênero na educação do corpo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2018.

GALVÃO, Maria Cristine Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática de Literatura: conceituação, produção e publicação. **Filosofia da informação**, Rio de Janeiro – RJ, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020, 2020.

SILVA, Peterson Rigato. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** a docência masculina na educação infantil. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2014.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



SILVESTRIN, Julia Mara Pegoraro. **Perform(atividade) na escola: reflexões sobre gênero na educação física.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2014.

SOMARIVA, João Fabrício Guimara. **A prática pedagógica do futebol nas aulas de Educação Física sob uma perspectiva de gênero.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça – SC, 2015.

ZUZZI, Renata Pascoti. **Gênero na formação de professores/as de Educação Física: da escolha à atuação profissional.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2016.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho tem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do estado de Santa Catarina (FAPESC). Sendo assim, obrigado FAPESC pelo estímulo a pesquisa científica.

APÊNDICES

Tabela 1 - Pesquisas produzidas no todo através de todos os descritores individuais (título)

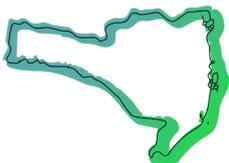
Descritor	Quantidade de achados
Gênero	7.162
Relações de Gênero	524
Educação Infantil	2.587
Educação Física	2.295
Masculinidades	995
Trabalho Docente	932
Sentidos do trabalho docente	30
Homens professores	15

Fonte: os autores (2023).

Tabela 2 – Filtro de palavras (tentativas)

Tentativa	Palavras	Resultados
1	Educação Física; Masculinidades; Educação Infantil; Trabalho docente.	0
2	Educação Física; Masculinidades; Trabalho docentes.	43
3	Educação Física; Sentidos do trabalho docente; Masculinidades.	7
4	Educação Física; Homens professores; Trabalho Docente.	27
TOTAL		77

Fonte: do autor (2023).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Tabela 3 – Filtro de palavras e tempo

Tentativa	Palavras	Resultados
2	Educação Física; Masculinidades e Trabalho docentes.	35
3	Educação Física; Sentidos do trabalho docente; Masculinidades.	1
TOTAL		36

Fonte: do autor (2023).

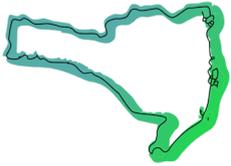
Tabela 4 – Critérios de Inclusão e Exclusão

Critérios	Inclusão	Exclusão
Título	Títulos que tinham na sua descrição as palavras Educação/ Educação Infantil/ Educação Física/ Sentido do trabalho docente/ Gênero/ Sexualidades /Masculinidades/ Homens professores.	Que não continham as palavras da inclusão de título
Objetivo geral	Que estudassem as relações de gênero na escola, principalmente no que tange a masculinidades do professor de Educação Física homem atuante na Educação Infantil	Que não pesquisassem sobre o que foi dito na inclusão de objetivo geral
Tempo	2012 em diante	Anterior a 2012

Fonte: do autor (2023).

Tabela 5 – Organização dos textos

I D	Trabalhos	Ano	IES	Região	Autores	Tipo de pesquisa	Programa de Pós-Graduação
I	As relações de gênero na educação do corpo	18	U.F. de Goiás	Centro - Oeste	EVANGELISTA, Kelly Cristiny Martins	Dissertação	Educação
II	Perform(atividade) na escola: reflexões sobre gênero na educação física	14	U.F. de Santa Catarina	Sul	SILVESTRIN, Julia Mara Pegoraro	Dissertação	Educação Física
III	A prática pedagógica do futebol nas aulas de Educação Física sob uma perspectiva de gênero	15	U. do Sul de Santa Catarina	Sul	SOMARIVA, João Fabrício Guimara	Dissertação	Educação
IV	Gênero na formação de professores/as de Educação Física: da escolha à atuação profissional	16	U.E. de Campinas	Sudeste	ZUZZI, Renata Pascoli	Tese	Educação
V	Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es	15	U.F. de Goiás	Centro - Oeste	ARAÚJO, Lara Wanderley	Dissertação	Direitos Humanos
VI	Não sou tio, nem pai, sou professor! A	14	U.E. de Campinas	Sudeste	SILVA, Peterson Rigato	Dissertação	Educação

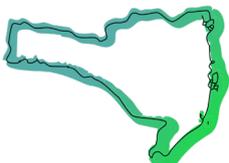


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



docência masculina na Educação Infantil							
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: do autor (2023).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Acessibilidade arquitetônica e inclusão escolar⁸⁴

Paulo César Martins⁸⁵

paulomartins@unochapeco.edu.br

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski⁸⁶

taniazp@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

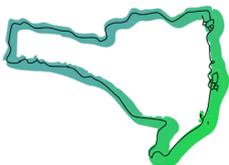
RESUMO: A acessibilidade é um dos direitos fundamentais para favorecer a inclusão de estudantes com deficiência, previstos na Constituição Federal (Brasil, 1988). Está relacionada à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia das pessoas. Este trabalho faz referência à dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), na Linha de Pesquisa *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva* e Grupo de Pesquisa *Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas educativas*. Apresenta como tema “Acessibilidade nas escolas e sua importância no processo de inclusão de estudantes com deficiência física”. A partir desta temática, emerge o seguinte problema de pesquisa: como escolas de Chapecó (SC) estão estruturadas em relação à acessibilidade para estudantes com deficiência física? Do problema de pesquisa derivam as seguintes questões de estudo, que equivalem a objetivos específicos: a) Quais as principais normativas que tratam da acessibilidade para pessoas com deficiência no Brasil? b) Como estudantes com deficiência física relatam as estruturas escolares em relação à acessibilidade? c) Como acontece o deslocamento dos estudantes com deficiência física nos espaços escolares? d) Como a acessibilidade contribui para a in/exclusão escolar de estudantes com deficiência física? O objetivo geral é identificar e analisar como escolas de Chapecó (SC) estão estruturadas em relação à acessibilidade para estudantes com deficiência física. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista, amparada nos estudos foucaultianos. A pesquisa demonstrou que embora a acessibilidade e a inclusão sejam temas que conquistam crescente espaço nas escolas e sociedade mais ampla, ainda existem inúmeras lacunas a serem enfrentadas. A pesquisa evidencia que a deficiência não se encontra apenas no sujeito, mas nos contextos que excluem e potencializam as dificuldades; que padronizam, classificam, difundem a lógica do mérito individual e assim se desresponsabilizam pelo outro.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade arquitetônica. Inclusão. Deficiência física.

⁸⁴ Agradecimento Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - .

⁸⁵ Mestrando em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2021/2023) (UNOCHAPECÓ) - (Bolsista UNOCHAPECÓ). Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano (2019). Graduação em Matemática pelo Centro Universitário (2018) e Graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade Empresarial de Chapecó (UCEFF) (2014). Professor de Matemática da Prefeitura Municipal de Chapecó. Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas.

⁸⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ); Graduada em Pedagogia pela Fundeste. Professora, pesquisadora e atualmente coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó. Integrante da Linha de Pesquisa Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq – 2.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ABSTRACT: Accessibility is one of the fundamental rights to foster the inclusion of students with disabilities, as provided by the Federal Constitution (Brazil, 1988). It is related to the elimination of barriers and the promotion of people's autonomy. This work refers to the Master's dissertation in the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education at the Community University of the Region of Chapecó (UNOCHAPECÓ), in the Research Line *Diversity, Interculturality and Inclusive Education* and Research Group on *Diversities, Inclusive Education and Educational Practices*. It presents as theme "Accessibility in schools and its importance in the inclusion process of students with physical disabilities". From this theme, the following research problem arises: How are schools in Chapecó (SC) structured in relation to accessibility for students with physical disabilities? From the research problem, the following study questions arise, which are equivalent to specific objectives: a) What are the main regulations that deal with accessibility for people with disabilities in Brazil? b) How do students with physical disabilities report school structures in relation to accessibility? c) How does the displacement of students with physical disabilities take place in school spaces? d) How does accessibility contribute to the in/exclusion of students with physical disabilities in school? The general objective is to identify and analyze how schools in Chapecó (SC) are structured in relation to accessibility for students with physical disabilities. This is a qualitative research, from a post-structuralist perspective, supported by Foucauldian studies. The research demonstrated that, although accessibility and inclusion are topics that conquers increasing space in schools and wider society, there are still numerous gaps to be faced. The research shows that disability is not only found in the subject, but in the contexts that exclude and enhance difficulties; that standardize, classify, spread the logic of individual merit and thus disregard the other.

KEY WORDS: Architectural accessibility. Inclusion. Physical disability.

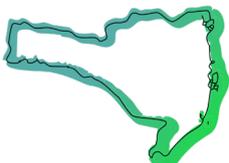
INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma pesquisa que partiu da inquietação acerca da falta de acessibilidade para pessoas com deficiência física nas escolas e se ampara em discussões com base em convenções internacionais que repercutem no Brasil em forma de Políticas, Leis e Decretos e geraram direitos relativos à inclusão escolar desses estudantes. Michel Foucault e autores que nele se amparam são subsídios teóricos relevantes para a compreensão de uma sociedade normatizadora e normalizadora que se apresenta nas estruturas escolares.

A história das pessoas com deficiência no Brasil é marcada por muitas especificidades, que são analisadas por Lobo (2017). A autora contribui para tensionarmos a narrativa histórica eurocêntrica, generalizante, o que, frequentemente, encontramos. De acordo com a autora, no período colonial brasileiro (1500-1822), as pessoas com deficiência eram marginalizadas pela sociedade. Elas ficavam isoladas em suas casas ou eram enviadas para as Casas de Misericórdia ou, até mesmo, para as cadeias.

Historicamente, pessoas com deficiência tiveram negados seus direitos de pertencimento social, incluindo a educação, o trabalho, a circulação nos espaços comuns, dentre outros. Um direito essencial diz respeito à acessibilidade nas suas diferentes dimensões. A acessibilidade é definida, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Lei n.º 13.146/2015, no Art. 3º, inciso primeiro, como

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Nos últimos anos, são crescentes as discussões acerca das políticas de inclusão escolar, as quais difundem a colaboração, o trabalho coletivo, o reconhecimento da diferença, a acessibilidade. Contudo, ainda são presentes práticas que atribuem ao sujeito a expectativa de que ele se adapte aos padrões pré-estabelecidos.

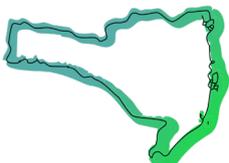
Nesse sentido, Foucault (2013) contribui para a compreensão de uma sociedade padronizadora ao relatar estratégias de poder, a exemplo do suplício, que demonstrava a crueldade quando alguma pessoa cometesse algum crime, o que incluía a tortura, até mesmo a morte em praça pública para os que não atendessem aos padrões considerados de normalidade para a época. As pessoas com deficiência eram excluídas, discriminadas, violentadas, oprimidas, esterilizadas, e submetidas a outros tratamentos desumanos.

Foucault (2013, p. 116) evidencia o poder normatizador, normalizador e disciplinar das instituições, dentre elas o exército, o convento, a polícia, a escola. Descreve que um soldado deveria “[...] ficar imóvel à espera do comandante, sem mexer a cabeça, as mãos e os pés [...]”. Esses controles exercidos em regimentos militares também eram/são exercidos em escolas, hospitais e nas fábricas para controlar e corrigir os corpos.

O controle nas instituições se manifesta por meio de procedimentos que visam vigiar e disciplinar os corpos. Um exemplo disso é a disposição das salas com corredores e janelas de vidro, que permitem ao supervisor observar sem ser notado (conforme o modelo do panóptico de Bentham, mencionado por Foucault), tornando uma vigilância invisível. Foucault (2013), também, mostra como as prisões, as casas e outras estruturas mudaram de formas fechadas para formas abertas, que facilitam a visibilidade e o controle. A escola segue essa lógica de normalizar, vigiar, classificar, hierarquizar e disciplinar os corpos. Nessa perspectiva, o corpo é tratado como algo que precisa ser corrigido, sem questionar os contextos em que está inserido.

Mais recentemente, a escola assume a inclusão como uma política nacional. Contudo, em muitas situações, a inclusão apresenta, também, a faceta da exclusão. Pieczkowski (2014, p. 182) afirma a ambivalência da inclusão, que “[...] se manifesta no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém organizar-se, predominantemente, com base em princípios da Modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos”.

As descrições foucaultianas provocam a reflexão de como adequar o corpo às normas escolares. As instituições de ensino são compreendidas como espaços de educação e de controle disciplinar, assim como as casas de correções, asilos, penitenciárias ou hospitais. Um processo de exclusão do normal-anormal, “[...] (quem é; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.)” (Foucault, 2013, p. 155). Essas instituições, com um conjunto de técnicas como mecanismo de poder, têm como dispositivos disciplinares a avaliação, o controle e a modificação do anormal. Pieczkowski (2014, p. 111) afirma que “[...] as instituições de educação são engrenagens produtivas para colocar em funcionamento esses dispositivos. O sistema de ensino, nesse contexto, funciona como um mecanismo normatizador e normalizador”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A arquitetura escolar também contribui para incluir ou excluir os estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida. Nesse contexto, como é ser um corpo com deficiência física? Como é ser esse corpo que não pode produzir a sincronia de movimentos e de ações? Ele pode ser visto como um corpo não produtivo no mesmo ritmo que a sociedade quer, ou seja, um corpo competitivo, com base na lógica do mérito individual. Assim, para que investir na acessibilidade arquitetônica das edificações, a exemplo das escolas, para corpos que, na lógica do capitalismo, não darão retorno econômico na mesma intensidade dos corpos “normais”, moldados para o trabalho produtivo? Este é um pensamento ainda presente na sociedade.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo se ampara na perspectiva qualitativa. Inicialmente, foram observados e analisados os espaços físicos de escolas públicas de educação básica localizadas no município de Chapecó (SC). Foram identificadas, por meio de informações fornecidas por gestores da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), as escolas com alunos com deficiência física matriculados. Dentre estas, foram escolhidas 4 (quatro) escolas da rede estadual, localizadas no município de Chapecó (SC) com educandos com deficiência física matriculados no ensino médio no segundo semestre de 2022.

Posteriormente, foram adotadas entrevistas narrativas⁸⁷ com 6 (seis) jovens de 15 a 18 anos, o que representa a totalidade de estudantes com deficiência física matriculados no Ensino Médio no segundo semestre de 2022 na rede estadual de Chapecó (SC), direcionadas por um roteiro com tópicos orientadores, gravadas e transcritas na íntegra. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó e foi aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 60536022.6.0000.0116. As entrevistas aconteceram após a aprovação do projeto no Comitê de Ética.

As informações geradas foram organizadas em Agrupamentos Temáticos⁸⁸ e examinadas na perspectiva da análise do discurso, inspirada em referenciais foucaultianos. Discurso, para Foucault, refere-se a “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 2012, p. 143). Analisar discursos, na perspectiva sinalizada por Sales, se trata, “[...] de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (Sales, 2021, p. 126).

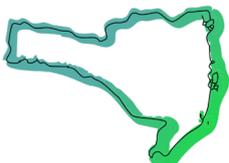
RESULTADOS

Para compreender a estrutura física das escolas em relação à acessibilidade e conhecer as possibilidades de acesso, foi questionado aos estudantes se há locais inacessíveis. Os Estudantes 1, 5 e 6 afirmam a existência de escadas, o que dificulta a circulação.

Os estudantes referem à escada como um dificultador na locomoção e relatam barreiras atitudinais, como a exclusão em atividades coletivas em locais sem acessibilidade. Contudo, a deficiência é uma condição humana e a falta de acessibilidade arquitetônica é uma condição que pode ser resolvida. Como acontece essa naturalização da ausência de acessibilidade? O Estudante 1 narra barreiras atitudinais, a exemplo

⁸⁷ A observação dos espaços físicos de escolas e as entrevistas narrativas foram realizadas pelo primeiro autor, a co-autora é a professora orientadora da dissertação.

⁸⁸ Termo inspirado em Andrade, 2021.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



de ser empurrado pelas pessoas que disputam a escada com ele. Na LBI, em seu Art. 3º, Inciso IV, alínea, consta como barreira “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Empurrar, desrespeitar a temporalidade de colegas e outras atitudes similares impedem que o estudante com deficiência possa gozar ou exercer o seu direito de participação social. Ao inquirir ao Estudante 5 se encontra dificuldade em subir a rampa localizada na frente da escola, cuja inclinação é elevada, respondeu: “Um pouco. Só que é até melhor, porque eu faço um pouco de fisioterapia. Mas é meio ruim porque eu machuquei esse pé [apontando o pé direito com a mão], como eu tenho dificuldade ele torceu e virou. Agora estou andando mais devagar” (Estudante 5).

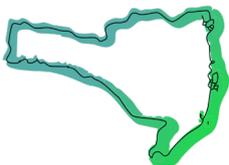
A Estudante 5 é andante com deficiência física e, mesmo com dificuldade ao passar por uma rampa íngreme, não apresentou queixas acerca da falta da acessibilidade, optando por dizer que o exercício físico para subir a rampa ajuda na sua recuperação, uma vez que tem necessidade de fazer fisioterapia. Ao não reivindicar uma rampa adequada torna-se sujeitada às condições impostas. O estudo aponta que, apesar das fragilidades na acessibilidade escolar em suas diferentes dimensões, os entrevistados revelam conformismo com as barreiras, mostrando a naturalização do processo de exclusão. Essa naturalização se materializa, por exemplo, quando os estudantes não têm acesso à quadra de esportes da escola, mas não protestam porque afirmam que não irão desempenhar as atividades desenvolvidas para a turma, sem problematizar a ausência de adaptações ou de propostas inclusivas. Assim, alguns parecem naturalizar a invisibilidade ao permanecer em outros espaços durante atividades físicas. Essas barreiras apontadas não são somente arquitetônicas, mas também atitudinais e programáticas.

Para discutir o deslocamento dos estudantes com deficiência física nos espaços escolares, indagamos acerca do conceito de acessibilidade, se os indivíduos consideram sua escola acessível e provocamos que eles prosseguissem narrando os espaços escolares. Nesse sentido, o Estudante 4, usuário de cadeira de rodas, afirma que sua escola apresenta fragilidades e refere espaços que dificultam sua locomoção: “[...] a rampa é meio quebrada, às vezes bate. [...] Ali perto do banheiro tem uma grade para passar e a roda fica presa lá” (Estudante 4). Por sua vez, o Estudante 3 acrescenta: “Para mim, é bem complicado nos dias de chuva, porque, a mãe ou pai me levam de carro e não tem área coberta para descer. No banheiro, também é bem ruim de ir. [...] não tem acessibilidade, não tem as barras” (Estudante 3).

Os entrevistados narram, relativo a calçadas e rampas esburacadas, disposição de grades que impedem a livre circulação de uma cadeira de rodas e a falta de cobertura. Uma pessoa sem deficiência física pode não sentir ou sentir menos falta de coberturas para se deslocar em dias de chuva. Porém, quando o sujeito apresenta mobilidade reduzida, descer do carro, atravessar o pátio da escola em dias chuvosos representa uma grande barreira.

Os estudantes foram questionados se há lugares da escola que não conseguem acessar. O Estudante 4 refere um local “perto do parquinho”, uma área livre, onde há degraus e buracos que representam obstáculos, além de outro local com mesinhas na frente. Estes são locais de conversas, de encontro dos jovens, dos quais o Estudante 4 não consegue participar.

As narrativas dos estudantes com deficiência física demonstram que todos eles encontram barreiras físicas ao transitar nos espaços escolares. Os Estudantes 1 e 6 ainda relatam as dificuldades com as escadas. O Estudante 1 acrescenta, na sua narrativa, a falta de empatia dos colegas ao saírem correndo da sala de aula, o que pode ocasionar acidentes com ele. Por sua vez, o Estudante 3 relata dificuldades de deslocamento que, muitas vezes, não são percebidas por pessoas sem deficiência física, como os buracos da grade e a rampa de entrada ao ginásio, que está quebrada e apresenta pequenos desníveis.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Além das barreiras arquitetônicas, há outras invisíveis que as pessoas com deficiência precisam enfrentar, como a autocompetição social. Nesse contexto, o termo *superação* ganha representatividade. É como se a valorização e o reconhecimento social de pessoas com deficiência física dependessem da superação individual da própria deficiência, negando os déficits do contexto social. Lopes e Veiga-Neto (2022, p. 7) afirmam:

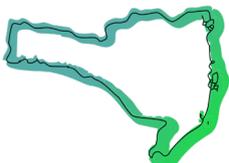
Todas as práticas engendradas nessa forma de vida, nessa racionalidade imperativa constituem projetos de sociedade e de sujeitos convertidos em agências de investimentos capitais, cada vez mais voltados para a competição com os outros e, mais ainda, para a competição consigo mesmos (autocompetição).

As escolas, para se constituírem em ambientes de equidade, necessitam eliminar as barreiras arquitetônicas relatadas pelos estudantes com deficiência. As estruturas arquitetônicas necessitam de rotas acessíveis de acordo com a Norma Brasileira (NBR) 9050/2020 e, quando inevitável o uso de grelhas neste percurso, deve-se observar que “[...] os vãos devem ter dimensão máxima de 15 mm, devem ser instalados perpendicularmente ao fluxo principal ou ter vãos de formato quadriculado/circular, quando houver fluxos em mais de um sentido de circulação” (Brasil, 2020, p. 54). As narrativas dos estudantes demonstram que, nas escolas, não foram realizadas adequações efetivas que eliminassem as barreiras, proporcionando in/exclusão.

É importante questionar a inclusão e a exclusão criticamente, compreendendo o processo de transformação (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Os autores (2011) mencionam a crítica como movimento de pensar as ações já existentes, mas também de pensar em novos avanços. Com essa análise, podemos identificar o que está naturalizado e desnaturalizar os pontos de segregação ou exclusão. In/exclusão é um termo para expressar “[...] marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, atender à provisoriamente determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado” (Lopes *et al.*, 2010, p. 6).

A inclusão de estudantes com deficiência é um dos pilares para manter as motivações e condições favoráveis para a aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020). Buscando compreender a in/exclusão no contexto escolar dos estudantes com deficiência física, foi questionado aos entrevistados o que diz respeito ao sentimento de se sentirem incluídos ou não nas atividades escolares. Seguem algumas das narrativas: “[...] vamos dizer, eles têm o grupinho deles de amizade, mas eu, assim, sendo excluída, porque, às vezes, eu quero bater um papo com a pessoa, mas a pessoa não chega para mim [*sic*] conversar. Tem horas que o trabalho é em duplas ou trios, daí me sinto excluída, porque sobra só eu” (Estudante 1). “Sei lá, porque às vezes estão no grupinho, eu fico lá em um canto e ninguém vem falar comigo. A professora tem que me incluir porque eles... ninguém me quer” (Estudante 4). “Já! Tipo os trabalhos. Às vezes a gente faz os trabalhos daí, às vezes ninguém quer” (Estudante 5). “No começo eu me sentia tipo uma pessoa que não tinha valor, aí quando eu entrei na turma 103 que eu estou agora, estou me sentindo mais liberta. Sei lá, todo mundo me olhava com uma cara estranha (referindo-se à primeira turma)” (Estudante 6).

Por sua vez, o Estudante 3 não refere sentir-se excluído: “Os colegas chamam para fazer as atividades. Eles sabem ajudar, é bem tranquilo” (Estudante 3). A in/exclusão é uma condição relacional, ou seja, cabe à escola, aos professores, aos estudantes promover a inserção de todos. Metodologias podem ser adotadas no sentido de organizar grupos de forma que estudantes com ou sem deficiência não sejam isolados.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Como destacam as falas dos estudantes, inclusão não é simplesmente ter acessibilidade arquitetônica ou a presença dos estudantes no ensino comum. É necessário desenvolver a capacidade de interação entre todos(as). Para Gabbi (2019, p. 04), a prerrogativa da escola inclusiva é “[...] respeitar o tempo de permanência do aluno com deficiência em atividade com seus pares, bem como criar uma cultura que valorize a diversidade e considere as diferenças individuais como possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras”.

Uma escola, para ser inclusiva, depende, também, de o professor ser inclusivo, pois é ele quem tem o poder de propiciar interações e relações, uma vez “[...] a forma como ele interagir com a criança com deficiência influenciará nas relações estabelecidas entre ela e as demais, do grupo no qual ela está inserida” (Martins, 2018, p. 70).

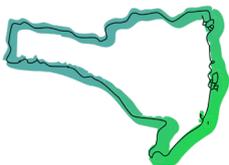
Ao perguntar aos Estudantes a respeito da possibilidade de participação em passeios escolares, o Estudante 4 narra a falta de transporte acessível que o impediu sua participação em uma viagem de estudos com a turma. Para possibilitar a inclusão do Estudante 5, que possui mobilidade reduzida, na atividade realizada, poderiam planejar trechos curtos com paradas programadas ou sugerir ao estudante o uso de uma cadeira de rodas. Sabemos que viagens com a turma sempre são muito emocionantes, então como foi o sentimento desse estudante em não poder participar?

Já a Estudante 6 relata, com satisfação, a possibilidade que vivenciou ao conhecer uma cidade no estado próximo a Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, onde se encontram pedras preciosas, no município de Ametista do Sul. É possível perceber a importância do incentivo à participação nas atividades propostas pelos professores. O planejamento é importante, o que inclui o transporte adequado, além de espaços de circulação e de permanência dos estudantes com deficiência.

Ao abrir espaço livre para os estudantes expressarem algo não contemplado na entrevista narrativa, a Estudante 4 desabafou: “Ah, eu às vezes me sinto excluída, porque eu fico ali parada esperando alguém falar comigo, porque eu não vou, porque estão me excluindo. Eu fico sozinha na maioria das vezes, porque eles vão com outras pessoas andar pela escola e eu fico ali sozinha” (Estudante 4).

Ao analisar essa narrativa, devemos levar em consideração que nem todas as pessoas são extrovertidas. A estudante relata que, muitas vezes, fica sozinha. Contudo, pode acontecer das pessoas apresentarem empatia e estabelecerem boas relações com os colegas com deficiência. Também pode ocorrer a “positivação da desigualdade” com base em discursos fundamentalistas religiosos, em que os indivíduos com deficiência são vistos como uma presença positiva, “uma figura necessária para a reafirmação da normalidade como uma condição meritória” (Lopes; Veiga-Neto, 2022, p. 6). Além disso, os autores (2022) destacam que:

[...] nas narrativas pedagógicas, aparece com frequência a presença de um aluno com deficiência na sala de aula. A presença desse aluno é razão para desencadear uma experiência que deve ser positivada pelos docentes que afirmam que todos irão aprender com a diferença do colega. Além disso, destacam que há um mérito cristão naquelas pessoas capazes de tolerar e de conviver com os ‘diferentes’, de modo a ganhar créditos por sua capacidade de tolerância. E não há como não ver, justamente nesse ponto e mais uma vez, o débito da educação moderna para com os fundamentalismos cristãos (Lopes; Veiga-Neto, 2022, p. 13).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



No entanto, o movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se contrapõe à mera benevolência e tolerância e valoriza a autonomia e o reconhecimento da diferença como direito humano. É importante salientar que muitas pessoas com deficiência não tiveram a oportunidade de empoderar-se com os preceitos contemporâneos do direito à oportunidade e equidade.

Outra queixa que apareceu nas narrativas de alguns estudantes foi em relação a não serem chamados para desenvolver atividades no quadro da sala de aula, enquanto os colegas fazem essa participação. Para alguns cadeirantes, há dificuldade na utilização do quadro em razão da altura e da aproximação da cadeira de rodas. Contudo, essa manifestação mostra como a exclusão causa sofrimentos que podem passar despercebidos por quem não tem empatia pelo outro. Como a acessibilidade atitudinal e instrumental pode evitar tais sentimentos de exclusão? Que recursos didáticos podem ser adotados para assegurar oportunidades para todos? Escrever no quadro é estar em evidência, é poder mostrar o que sabe, é sentir-se diferenciado em relação à turma. Ter essa experiência negada foi relatado por alguns participantes da pesquisa como uma mágoa que carregam, muitas vezes, silenciada.

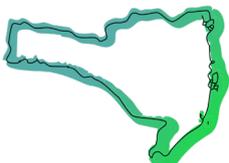
Com relação a atividades agradáveis e adaptadas, estudantes relataram: “Às vezes, a professora de Educação Física, ela faz basquete de cadeira de rodas. Ela adapta mudando a altura da cesta. E ela pergunta se eu quero participar ou não. Aí ela não precisa adaptar, fica normal” (Estudante 3). “[...] a confraternização, o passeio deste ano para a Ametista” (Estudante 6). O Estudante 3 descreve o trabalho de uma professora que está desenvolvendo ações inclusivas. Isso evidencia que, mesmo que a escola seja um espaço de oportunidades desiguais, mostra-se como um espaço de convivência e aprendizagem mútua.

A inclusão escolar é um direito previsto na LBI, n.º 13.146/2015, que, em seu Art. 28, Inciso XV salienta o “acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar” (Brasil, 2015).

Pieczkowski e Naujorks (2015, p. 4) apontam que o professor, ao defrontar-se com a diferença, compreende “[...] que a docência extrapola o ato de planejar um componente curricular a partir de uma ementa, de dar aulas, de transmitir conhecimentos, de atribuir notas de uma forma padronizada e ritualizada, de aprovar ou reprovar estudantes ao final de um período letivo”. Deparar-se com estudantes com deficiência é perceber as próprias deficiências. Como exemplo, Pieczkowski (2014) relata que, diante da presença de um estudante surdo, por exemplo, o professor que desconhece a Língua de Sinais, constata a própria deficiência na comunicação e isso causa inquietações que podem mobilizar para atitudes inclusivas, mas também podem causar o afastamento e a discriminação. Assim, concordamos com Pieczkowski (2019, p. 17) quando este afirma a importância da mediação pedagógica, entendida como “[...] a possibilidade de intermediar, de se constituir em um elo entre o conhecimento e o estudante.

Com relação aos espaços da escola nos quais os estudantes gostam de estar, registrei o que segue: “O pátio, ginásio e sala de aula é bem boa. As portas são bem grandes e acessíveis. [...] Porque dá para conversar com os amigos” (Estudante 3).

Ao analisar a narrativa do Estudante 3, fica evidente o quão relevante é a autonomia possível da pessoa com deficiência física. Para isso, é importante que ela possa expressar onde gosta de estar e o porquê quer estar em determinados espaços. Como exemplo, o Estudante 3 menciona o prazer de acompanhar os seus amigos no ambiente escolar. A inclusão não é só ocupação de espaço físico, é um processo de aceitação da pessoa com deficiência e de sua condição como pessoa.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Compreendo que a inclusão escolar é um processo, e que a presença da pessoa com deficiência nos ambientes contribui para a diferença que se torne visível e ela seja reconhecida. Embora pareça óbvio, vale salientar que cada pessoa com deficiência física é única (assim como qualquer pessoa). Contudo, a deficiência é um fator de subjetivação. Como é subjetivada a pessoa que não possui condições de acesso e locomoção, oportunidades de pertencimento e participação social? Em um contexto neoliberal, que prima que pelo mérito individual, qual a sensação de uma pessoa com oportunidades limitadas? Como se constitui o sujeito com deficiência física? É possível viver a lógica do mérito individual em uma sociedade desigual, com oportunidades negadas?

Segundo Foucault (2010, p. 278), “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento [...]”. Revel (2005, p. 82) salienta que o termo subjetivação, para Foucault, designa “[...] um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade”.

A subjetividade, para Paraíso (2021, p. 32), é produzida “[...] pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados”. A subjetivação é um processo de formação individual do sujeito. Podemos sustentar que a subjetivação da pessoa com deficiência é influenciada pelas suas experiências sociais, especialmente pela cultura da tolerância, do descrédito e da benevolência.

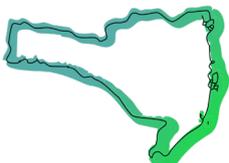
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade é um direito garantido e fomentado por diversas normativas legais que visam assegurar a igualdade de condições para todas as pessoas, inclusive as que têm deficiência física ou mobilidade reduzida. Essas normativas orientam que as adaptações devem seguir o princípio do desenho universal e as normas técnicas em vigor. Entre as principais normativas sobre acessibilidade, podemos citar a Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 10.098, o Decreto n.º 6.949 e a Lei n.º 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). No entanto, mesmo com esses avanços legais, ainda há muitas deficiências na acessibilidade arquitetônica das escolas, que geram barreiras em outras dimensões para as pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida.

Assim, o estudo evidencia que, apesar dos avanços nas normativas legais que abordam a acessibilidade e a inclusão, as escolas pesquisadas ainda apresentam inúmeras fragilidades em termos de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, que resultam em barreiras também noutras dimensões. Mesmo assim, os entrevistados revelam conformismo com as barreiras, mostrando a naturalização do processo de exclusão.

A pesquisa expõe que só a acessibilidade arquitetônica não assegura a inclusão, pois é necessário um conjunto de ações educacionais para a eliminação de barreiras, incluindo a não segregação de estudantes com deficiência. Inclusão também subentende a adaptação e/ou flexibilização curricular, de forma a atender as necessidades dos estudantes. As narrativas evidenciam as dores causadas pela falta de amizades, pela resignação em se ausentar de passeios, pela exclusão de participação, a exemplo da escrita no quadro da sala de aula, pela domesticação do corpo, que fica parado, observando, sem poder participar das atividades ou se movimentar.

A concepção biomédica, que ainda persiste, localiza a deficiência no corpo do sujeito, que é percebido como alguém a ser curado ou corrigido. Por sua vez, o modelo social da deficiência, que vem ganhando



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



representatividade, questiona a deficiência como tragédia pessoal e, no campo político, remete ao debate acerca da eliminação das barreiras. A investigação demonstrou a invisibilidade e o sofrimento experimentados por estudantes com deficiência física, o que pode afetar negativamente sua autoestima, motivação e desempenho.

Analisar discursos na perspectiva foucaultiana ajudou a compreender o que é dito em determinado tempo e contexto. Isso permite entender o quanto as pessoas com deficiência ainda precisam de empoderamento para exercer sua cidadania e reivindicar seus direitos. A deficiência não se encontra apenas no sujeito, mas também nos contextos que excluem e potencializam as dificuldades. Porém, a conscientização não cabe apenas às pessoas com deficiência, mas também à sociedade em geral. É preciso reconhecer o direito de ser diferente e eliminar a discriminação presente nos contextos sociais.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. ABNT, 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

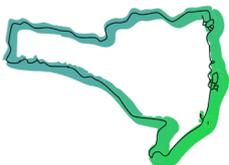
BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 2000b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução: Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2013. p. 226.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



LOBO, Lilia Ferreira. Dos processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência. *In: THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana (org.). Educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governmentação*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 23-35.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo José da. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. *Revista Educação Especial*, v. 35, p. 1-15, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71470>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71470>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**: políticas públicas na visão dos professores. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157210>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2021. p. 25-47.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>. Acesso em: 23 ago. 2023.

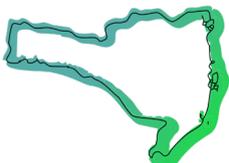
PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644428452>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28452>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. *In: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (org.). Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos*. Chapecó: Argos, 2014. p. 129-161.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2021. p. 113-134.

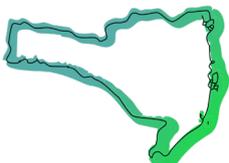
SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 23 ago. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A presença das crianças migrantes nas escolas de Balneário Camboriú (SC): um encontro sociocultural entre os pares.

Rosana da Silva machado¹

machadorosana75@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí — UNIVALI

Ana Cláudia Delfini²

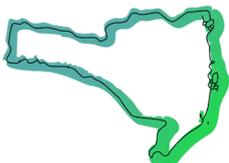
anacladia.univali@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí — UNIVALI

RESUMO: Este artigo é um recorte de uma Tese em andamento, vinculada ao Programa de Pós – Graduação em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí e alinhada ao Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho. A pesquisa pretende investigar como as crianças migrantes interagem entre si e com as crianças brasileiras em dois Centros Educacionais Municipais — CEM no município de Balneário Camboriú — SC/ Brasil. O estudo está fundamentado na Sociologia da Infância e dialoga também com os Estudos das Relações Raciais. A pesquisa é do tipo qualitativa de cunho etnográfico e tem como sujeitos(as) as crianças migrantes, as brasileiras e os/as docentes inseridos(as) no (micro) contexto pesquisado. Os instrumentos que darão suporte à pesquisa serão: observação participante, conversas informais com as crianças e educadores, diário de campo, captura de imagens por fotografia e desenhos feitos pelas crianças. De maneira geral, os estudos têm apontados os inúmeros desafios e tensões que os processos migratórios transnacionais apresentam, tanto para os sujeitos que migram, como para as comunidades que recebem os grupos migrantes. Na escola, as presenças estrangeiras causam enfrentamentos e estranhamentos — como apontados principalmente pelas pesquisas científicas — colocando em evidência na esfera escolar, a importância de uma educação antirracista e intercultural.

Palavras-chave: Crianças migrantes. Escolas. Diversidade étnico – racial e cultural. Sociologia da Infância.

ABSTRACT: This article is an excerpt from a thesis in progress, linked to the Postgraduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí and aligned with the Education and Work Research Group. The research aims to investigate how migrant children interact with each other and with Brazilian children in two Municipal Educational Centers - CEM in the municipality of Balneário Camboriú - SC / Brazil. The study is based on the Sociology of Childhood and also dialogues with Race Relations Studies. The research is qualitative and ethnographic in nature and its subjects are migrant children, Brazilian children and the teachers who are part of the (micro) context being researched. The instruments that will support the research will be: participant observation, informal conversations with the children and teachers, a field diary, capturing images through photography and drawings made by the children. In general, studies have pointed out the countless challenges and tensions that transnational migratory processes present, both for the individuals who migrate and for the communities that receive the migrant groups. At school, foreign presences cause confrontations and estrangement - as pointed out mainly by scientific research - highlighting the importance of anti-racist and intercultural education.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Key-words: Migrant children. Schools. Ethnic racial and cultural diversity. Sociology of childhood.

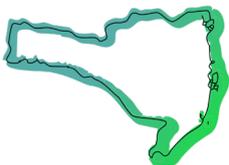
INTRODUÇÃO

As movimentações de pessoas entre diversas regiões do globo sempre ocorreram ao longo da história da humanidade. Os fluxos migratórios são gerados por perseguições, adversidades, desejos, planos de vida, reunificações familiares, guerras, desastres ambientais, crises políticas, econômicas, sociais, etc. Os fenômenos migratórios são dinâmicos e flutuantes e constituídos por variadas configurações e tipologias. Como pontua Zeila Demartini (2021), os fluxos migratórios são compostos por sujeitos de origens e culturas diversas e, “são as experiências desses diferentes migrantes que as ciências sociais tentam apreender e analisar, visando também a elaboração de propostas para os problemas dos sujeitos envolvidos” (Demartini 2021, p. 371).

Na atualidade, o número de crianças, acompanhadas ou não, que cruzam fronteiras internacionais em busca de refúgio humanitário cresceu significativamente na última década. Além desses fatores sociais acima citados, essas crianças ao chegarem a seus destinos, muitas vezes provisórios, também têm suas presenças rejeitadas pelos países receptores, sejam por questões políticas e/ou por racismo ou xenofóbicas. Essas situações acabam por desconsiderar, aquilo que a Convenção sobre os Direitos das Crianças — CDC denomina de *o melhor interesse da criança* (BHABHA, 2014). Isto porque, segundo essa autora, as escolas, os hospitais e outras instituições de prestação de serviços das cidades recebem o impacto massivo da migração que, inevitavelmente, se infiltra no tecido da vida cotidiana local, alterando sua estrutura social que, na maioria das vezes, não está preparado para vivenciar o fenômeno, como o caso da cidade de Balneário Camboriú-SC, lócus desta pesquisa.

A cidade de Balneário Camboriú, conhecida nacionalmente por seu potencial turístico e com um mercado imobiliário em constante expansão que move a sua economia, não poderia deixar de ser sinônimo de oportunidades para os (as) migrantes que estão em busca de melhores condições de vida. Nos últimos anos o número de migrantes haitianos(as) e também venezuelanos que chegam a cidade, têm crescido significativamente. Com isto, o número de crianças migrantes vem aumentando a cada dia e as famílias migrantes partem em busca de vagas na rede pública de ensino, seja para creches ou escolas. Desde 2013, anterior a lei de migração, a Secretaria de Educação do município tem inserido essas crianças migrantes nas creches e escolas em cumprimento à garantia de seus direitos, visto que as crianças estrangeiras têm seus direitos assegurados na Lei de Migração 13.445/2017, na qual, um dos princípios de garantias é o acesso à educação (BRASIL, 2017). Sobre os princípios e garantias aos direitos educacionais destinados às crianças migrantes, as autoras Alexandre e Abramowicz (2017) afirmam que:

Ao serem matriculadas nas instituições escolares, elas têm todo o direito à aprendizagem, a professores qualificados e com garantias de permanecer nesse espaço com dignidade. A situação de estrangeiro e migrante não deve ser impedimento da criança ser inserida no processo educativo, pois migrar é um direito (Alexandre e Abramowicz 2017, p. 185).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Considerando isto, a tese em andamento⁸⁹ parte da seguinte problemática: Como as crianças migrantes interagem entre si e com as crianças brasileiras em dois Centros Educacionais Municipais – CEM no município de Balneário Camboriú — SC/ Brasil. Para responder essa questão, formulou-se o objetivo geral que visa investigar como as crianças migrantes interagem entre si e com as crianças brasileiras em dois Centros Educacionais Municipais – CEM no município de Balneário Camboriú — SC/ Brasil. Os objetivos específicos são: investigar como a escola, que se configura como um espaço plural e diversificado culturalmente, lida com as diferenças e as dificuldades surgidas ao se deparar com os diferentes, no caso, os (as) migrantes haitianos(as) e venezuelanos (as); analisar como as crianças migrantes estão ressignificando suas identidades culturais no contexto migratório; observar como essas crianças que vivem sua infância em contextos socioculturais tão diversos (re)produzem culturas infantis na relação que estabelecem com os seus pares no espaço escolar.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este estudo tem como aporte teórico a Sociologia da Infância, que compreende a infância um conjunto de outras variáveis como classe, gênero, etnia, raça. Ou seja, reconhece a infância como uma construção social, histórica e cultural; e consideram as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, que interagem ativamente nas realidades culturais por elas vivenciadas.

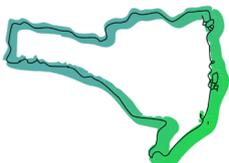
De acordo com Montandon (2001) os (as) pesquisadores(as) que se orientam na Sociologia da Infância buscam romper com as abordagens clássicas da socialização, que deu origem à visão tradicional da criança como um ser passivo em seu processo de socialização, um ser em devir (em relação ao que se tornará no futuro) e centram suas pesquisas sobre as crianças como atores sociais. Antes do surgimento dos Estudos Sociais da Infância, a criança era amplamente percebida como uma presença ausente no campo sociológico, elas estavam presentes nas pesquisas, mas eram os adultos quem por elas falavam. Ou seja, a criança não era reconhecida como tendo qualquer forma de protagonismo social e não era considerada um objeto conceitual legítimo de estudo na reflexão sociológica (Nogueira, 1995).

No entanto, nos anos 80, um novo paradigma de investigação emergiu, e as crianças passaram a ser vistas como sujeitos ativos e socialmente construídos. Nesse sentido, Maria Alice Nogueira aponta que “[...] há um deslocamento no olhar sociológico, o que quer dizer que o olhar sociológico vai se deslocar das macroestruturas, e vai se depositar nas microestruturas” (Nogueira, 1995, p. 32). Esse deslocamento visa compreender de forma mais detalhada e aprofundada os processos sociais que ocorrem nas microestruturas, em níveis menores, reconhecendo a importância das pesquisas que adotam a etnografia para conhecer os fenômenos da sociedade.

As contribuições trazidas pela Sociologia da infância e pela Antropologia da Criança tem nos permitido, assim, pensar a criança como também sujeito e ator social do seu processo de socialização, isto é, como também protagonista e não apenas como ser passivo no processo educacional. Considerar a criança como ator social é considerá-la parte da cultura, assim como sujeitos de qualquer faixa etária. De modo mais amplo, significa simplesmente reconhecer a criança como um ser humano e, portanto, como ser social.

Para refletir sobre as singularidades das crianças migrantes, em especial as haitianas, esta pesquisa também tece diálogos com o campo das relações étnico-raciais e infância. Este campo vem se

⁸⁹ A tese em andamento, está na fase inicial de preparação para ser submetida ao Comitê de Ética.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



constituindo desde a década de 1950⁹⁰ e ganhou solidez e amplitude a partir da redemocratização do Brasil nos anos 80. Em decorrência desse marco histórico, a infância negra, que antes era vista de forma homogênea, emerge principalmente nas pesquisas educacionais e no campo jurídico, que “passam a evidenciar as desigualdades existentes entre as crianças pertencentes aos diferentes grupos étnicos raciais”, demonstrando os impactos do racismo na infância negra (Teodoro, 2023, p. 8).

No entanto, Cíntia Cardoso (2021) pesquisadora das expressões da Branquitude na Educação Infantil brasileira, assim como outras(as) autoras nesse campo, nos convida a tecer reflexões sobre as articulações da Sociologia da Infância e os Estudos das Relações Raciais, quando a autora indaga na sua pesquisa a não racialidade das crianças brancas na SI, a autora considera que:

[...] o campo da Sociologia da Infância, que embora nas últimas décadas tenha ampliado a forma de compreender a criança e suas infâncias, tratou eminentemente de uma produção em berço europeu (Portugal, EUA, França), que quando abordam a questão racial a referência é a população negra, indígena, entre outras. Mas não racializam a população branca e desconsideram que as crianças brancas também vivem a sociedade racializada e são beneficiárias (Cardoso, 2021, p. 29).

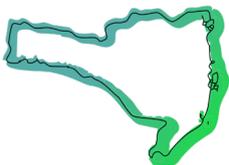
Para essa autora, embora a SI ocupe um espaço de discussões e debates acadêmicos internacionalmente e a partir de diferentes contextos sociais e regionais, a discussão da criança como ator social e não passiva da socialização adulta, tratou de uma infância a partir do referencial europeu, em lugar que o racismo se difere do contexto brasileiro (Cardoso, 2021). A autora pontua que nas instituições de Educação Infantil, muitos são os privilégios materiais e simbólicos que beneficiam as crianças brancas em detrimento das crianças negras e de outras etnias e as crianças brancas não são racializadas, ao contrário são referência do belo e o aceitável, isto reflete de forma direta e também subjetiva na constituição das identidades raciais das crianças migrantes e das negras brasileiras.

A este respeito, Míghian Nunes (2016, p. 388) afirma que [...] sendo raça uma categoria utilizada no cotidiano de nossas relações sociais, não é possível olhar as infâncias — estas sempre plurais e em contextos — desconsiderando as formas como a raça está presente nos processos sociais de constituição da pessoa”.

Nesse sentido, as articulações dos estudos sobre as relações raciais e infâncias tem contribuído para a compreensão das múltiplas experiências infantis, como também, para denunciar a existência do racismo, preconceito, discriminação, xenofobia e sexismo na educação, para denunciar a urgência de formação continuada sobre a temática das relações raciais e também para ampliar a compreensão de como as crianças constituem suas identidades e vivenciam suas infâncias na geografia brasileira.

Os resultados de pesquisas, os engajamentos das militâncias do movimento negro, os documentos norteadores e as políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade e equânime, apontam a urgência de se pensar as multiplicidades de infâncias brasileiras (meninas e meninos, brancos, negros, indígenas, quilombolas, sem-terra, migrantes entre outros); os documentos normativos e as pesquisas abordam as questões raciais, no entanto, o que queremos chamar a atenção neste estudo é a necessidade de racializar também as crianças brancas e pensar essa dimensão a partir da SI (Cardoso, 2021).

⁹⁰ Foram as pesquisas das autoras Virginia Leone Bicudo e Aniela Ginsberg que inauguraram esse campo epistemológico sobre questões raciais e infância no Brasil.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Pensar uma Nova Sociologia da Infância requer considerar a raça uma dimensão da infância e realizar um exercício de desconstrução sobre a desracialização dos sujeitos brancos, percebe-se em muitas dessas produções uma homogeneização e universalização ao compreender as infâncias (Cardoso, 2021, p. 40)

Segundo Almeida (2018, p. 41) “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. A escola reforça as percepções presentes na sociedade do ser negro e branco, apresenta “um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes”. O racismo que está presente na sociedade se (re)produz na escola e, ao mesmo tempo também é silenciado.

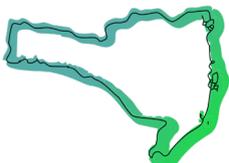
Estudos apontados por Cavalleiro (2000, p. 98) afirmam que o silêncio que permeia os “conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”. Do mesmo modo, Santiago (2014, p.12) destaca que, não sendo as culturas infantis independentes da cultura adulta e suas relações de poder, assim como das opressões e desigualdades sociais, elementos como o “racismo, opressão de classe, homofobia, machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças.”

Na infância de Cida Bento (2022) ela relata que a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para as crianças negras e os professores foram os principais responsáveis pela sua sensação de não pertencimento, do não afeto, da não inteligência, da não fala afetuosa. Mas ela percebia o tratamento diferenciado de professores e professoras ao enaltecerem os esforços das crianças brancas. Essa *infância* de Cida bento, ainda é realidade e faz parte do cotidiano escolar das crianças negras, migrantes, quilombolas, ribeirinhas... e as crianças brancas, ainda não são racializadas e conscientizadas de seus privilégios.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2019, p. 203) afirma, que a ausência de discussões sobre questões raciais no contexto escolar, corrobora para que as representações negativas sobre os corpos negros sejam ensinadas e reforçadas. Para a autora, “a escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento e, também, de estética”. Para se sentir pertencente, as crianças negras têm que se enquadrar o mais próximo da estética branca, torna-se um padrão aceitável não a partir de seu corpo, mas do outro que se diz — de forma implícita ou explícita – o belo.

A este respeito, a autora Audre Lorde (2019) em um capítulo do livro *Pensamentos Feminista: conceitos fundamentais*, lança provocações para se pensar uma educação antirracista de responsabilidade de tanto de pessoas negras, quanto de brancas para a superação das desigualdades raciais, a autora pontua que as crianças [negras] desde a mais tenra idade precisam aprender a conviver com a diferença e que elas não têm de se encaixar em um padrão de igualdade, normatizador existentes na sociedade. Em sua fala a autora direciona provocações ao povo negro para lançar a responsabilidade à população branca a respeito de seus atos opressores, ela afirma que:

[...] cabe ao oprimido [povo negro] ensinar ao opressor [povo branco] seus erros. Eu sou responsável pela educação de professores que desprezam a cultura de meus filhos na escola. Nós, pessoas negras e do Terceiro Mundo, temos de educar pessoas brancas acerca da nossa humanidade. [...]. Os opressores mantêm sua posição e fogem da responsabilidade.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Na pesquisa os resultados apontaram que de maneira geral, nas instituições infantis, as crianças haitianas são percebidas e recebidas pelos docentes como diferentes, e essa diferença é enfatizada pela cor da pele e demais traços fenotípicos, pelos cabelos trançados, e pela língua que falam (crioulo) (Alexandre, 2019; Machado, 2020). As crianças negras e migrantes, assim como as negras brasileiras, são vítimas do discurso de igualdade, também presente nas escolas, que silencia as situações de racismo, preconceito, discriminação ou xenofobia vivenciadas nesses espaços.

METODOLOGIA

A etnografia é uma metodologia de pesquisa que se originou na antropologia e que envolve a imersão do pesquisador em um ambiente social específico para compreender as práticas culturais e as interações das pessoas que vivem nesse contexto. No mesmo período em que a SI emergia no cenário científico e recomendava a etnografia como um método adequado para os estudos da infância, conjuntamente, dentro da própria Antropologia, críticas sobre ao modo clássico de fazer etnografia estavam sendo tecidas (Marchi, 2018).

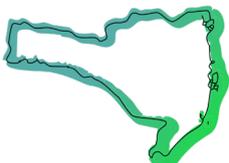
Esse movimento, [...] interrogava sobre os limites da capacidade do antropólogo-etnógrafo de conhecer o Outro e criticava a autoridade etnográfica, pelo fato de a etnografia ser um monólogo no qual a única voz era a do pesquisador que falava em nome dos membros de determinado povo ou cultura (Marchi, 2018, p. 728).

A partir da desconstrução clássica e monológica de se fazer etnografia, o método passou a ter um caráter reflexivo, dialógico e polifônico, como conhecemos hoje. A mudança central se pautou na questão da voz, nesse momento, o foco passa a está em quem fala e de onde se fala. Nas palavras da autora, pensar a “relação de poder entre pesquisador e pesquisado e a consideração das diversas vozes (polifonia) presentes no campo da pesquisa vai incidir diretamente sobre as pesquisas etnográficas realizadas com crianças a partir da década de 90 do século XX” (Ibidem, p.728), quando surge a SI.

No entanto, no interior da SI muito os são os desafios e entraves que a pesquisa com crianças propõe, sendo que a principal questão se refere ao “desafio de considerar as crianças atores sociais plenos” (Delgado e Muller, 2005, p. 351), pois, como visto, durante muito tempo as pesquisas que tinham a criança e a infância como objetos de estudo, privilegiavam a análise macro sociológica e era o adulto quem falava sobre e pelas crianças. A partir do novo paradigma sobre os estudos sociais da infância e as novas perspectivas de análises (micro sociológica), a etnografia passou a ser a metodologia adequada para ouvir a voz das crianças, compreendidas, a partir desse novo paradigma, como atores sociais, capazes de criar e modificar culturas, de modo a se tornarem protagonistas do processo investigativo. A etnografia como metodologia de pesquisa com crianças possibilita focar suas vozes, olhares, experiências, e a escuta de seus pontos de vistas.

No que diz respeito a isto, Marchi (2018) nos convida a refletir sobre o sentido duplo e sobreposto ao termo *dar voz as crianças*. Um sentido está relacionado a postura política do pesquisador para olhar as crianças, minoria sociológica e historicamente ausentes nas pesquisas até a emergência da SI, quando se torna objeto conceitualmente autônomo e o outro sentido se aplica em considerar “a participação das crianças nas pesquisas e ouvir o que elas têm a dizer sobre seus modos de pensar e agir”. Sobre esse sentido duplo a autora acima citada afirma que:

[...] deve-se considerar, em primeiro lugar, que não se trata de dar (conceder, permitir) voz, e sim de reconhecer a existência de diferentes vozes presentes no campo da pesquisa. Lembrando que, no caso das crianças — em especial as pequenas —, essa



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



voz não é nem só nem necessariamente verbal, devendo o pesquisador se abrir para a escuta e a observação das suas diversas formas de expressão. Em segundo lugar, dar voz não significa mais falar em nome do outro, como no modelo monológico das etnografias clássicas, isto é, não se trata mais de subsumir a voz do(s) outro(s) à voz do pesquisador e seu arcabouço teórico, ainda que essa voz possa ser/estar, politicamente falando, bem intencionada (Marchi 2018, p. 729).

Os autores Ferreira e Sarmento (2008, p. 77) discorrem ainda, que, no ensejo de dar conta da agência das crianças como “atores sociais, individuais e coletivamente, naquilo que são suas formas comuns de agir no cotidiano e a partir dos seus pontos de vistas” é que se confere a importância das metodologias etnográficas. Segundo Sarmento (2003, p. 153) o uso do método etnográfico acrescenta uma “outra dimensão: a da natureza sociocultural da investigação”. Para o autor, a etnografia visa;

[...] apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais, nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre (Sarmento, 2003, p.153).

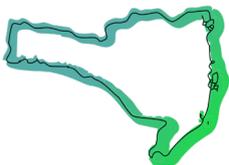
A abordagem metodológica desta pesquisa busca a aproximação do contexto micro social vivenciado pelos sujeitos em um ambiente de educação infantil para compreender seus comportamentos, linguagens e singularidades, no seu ambiente natural. Isto é, para possibilitar entender as crianças por si mesmas, assim como seus professores, compreendendo suas ações por meio da observação direta de suas atividades no cotidiano da instituição infantil. Quanto a isto, o sociólogo Willian Corsaro (2011) discorre que os métodos aplicados no micro contexto social, como entrevistas e as pesquisas etnográficas “são especialmente adequadas para documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares das crianças, e para demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudança sociais” (Corsaro, 2011, p. 61). Assim, os estudos etnográficos possibilitam ao pesquisador um olhar direcionado e refinado sobre o cotidiano infantil e facilitam perceber as ações e seus significados no dia-a-dia escolar dos atores (crianças e adultos).

Esta pesquisa é do tipo qualitativa de cunho etnográfico, tem como sujeitos(as) as crianças haitianas, as brasileiras e os/as docentes inseridos(as) no (micro) contexto pesquisado. Os instrumentos que darão suporte à pesquisa serão: observação participante, conversas informais com as crianças e educadores, diário de campo, captura de imagens por fotografia e desenhos feitos pelas crianças.

RESULTADOS

Os resultados preliminares deste estudo são oriundos da revisão da literatura, que foi realizada a partir das produções de Teses e Dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para o levantamento das produções delimitou-se um recorte temporal de trabalhos defendidos nos últimos seis anos, entre 2017 a 2022 e utilizado os descritores: “crianças migrantes e escola”. Na busca foi possível encontrar 6 (seis) pesquisas, sendo 4 (quatro) dissertação e 2 (duas) teses que dialogam com a presente pesquisa e que serão apresentados sucintamente.

De maneira geral, as crianças migrantes são percebidas pelos (as) docentes e colegas como diferentes e essas diferenças estão explícitas em seus corpos, como cor da pele, cabelos, idioma, etc. A dissertação de Renata Lorzing (2021) intitulada “*Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba — SP*” visou compreender e analisar os processos de acolhimento de crianças haitianas nas instituições públicas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



de Educação Infantil e traçar qual o papel das brincadeiras nesse acolhimento. Em sua pesquisa a autora realizou um mapeamento das crianças migrantes para aferir o cenário educacional da cidade no que tange às matrículas de crianças estrangeiras, com ênfase, na nacionalidade haitiana. Esses dados quantitativos são de extrema importância para a pesquisa com crianças migrantes, por fornecerem a comunidade escolar e a sociedade, um número aproximado⁹¹ de estudantes migrantes/nacionalidades matriculados(as) desde a educação infantil até a Educação de jovens e Adultos — EJA. Também possibilita implementar ou ampliar políticas educacionais para a inserção, recebimento e principalmente dialogar sobre a emergência de ações educativas que abordam a interculturalidade e as relações étnico-raciais nos espaços educativos.

Em seu estudo, a autora destaca que:

[...] Crianças haitianas, assim como as brasileiras, negras, sofrem com o racismo, o preconceito e a discriminação racial por causa da cor de sua pele. Ao adentrar à escola, a criança haitiana, recém chegada ao país, passa pelas dificuldades de comunicação com a língua e, em diversos momentos da sua vida regular, precisa enfrentar também os entraves de ser diferente, pela cultura, pela língua e, ainda, pela cor da sua pele (Lorzing, 2019, p. 40).

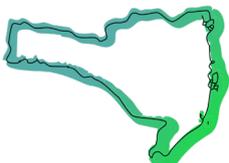
A interculturalidade e as relações étnico-raciais são questões que se aproximam deste estudo, tendo em vista, os desafios e tensões que os processos migratórios transnacionais apresentam, tanto para os sujeitos que migram, como para as comunidades que recebem os grupos migrantes. Na escola, as presenças estrangeiras causam enfrentamentos e estranhamentos — como apontados principalmente pelas pesquisas científicas - colocando em evidência na esfera escolar a importância de uma educação na perspectiva da antirracista e intercultural, como também a urgência de uma educação que questione as expressões da branquitude na escola.

Seguindo a mesma lógica, Alexandre (2019) em sua Tese intitulada “*A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?*” visou compreender como está ocorrendo à inserção das crianças haitianas nas escolas públicas de Sinop/MT. A autora afirma, que são as diferenças em relação aos cabelos e a cor da pele que racializam as crianças migrantes e as colocam como sendo subalternas em relação às crianças brasileiras e muitas escolas não têm revistos suas práticas e discursos que racializam e discriminam essas crianças. Tal pesquisa aproxima-se desta investigação, primeiramente, pelo objeto “crianças migrantes haitianas” e a sua inserção nas escolas. Segundo, por compreender e analisar as questões raciais que permeiam as crianças migrantes haitianas, negras e pobres, vindas com seus familiares em busca de uma vida melhor. Diferentemente de crianças migrantes vindas de países do Norte Global⁹², as crianças migrantes haitianas e também as venezuelanas que estão matriculadas na rede de ensino do município de Balneário Camboriú, muitas vezes são tratadas piedosamente ou com certa discriminação.

Silvestre (2022) em sua pesquisa: “*Deficiências e diversidade cultural: experiências educacionais de crianças migrantes internacionais em São Paulo no contexto da pandemia*” realiza um estudo sob a perspectiva do universo educacional em relação ao crescimento do processo migratório latino. Aborda

⁹¹ As pesquisas sobre migração haitiana apontam que muitas famílias se deslocam com frequência rumo a outras cidades brasileiras ou outros países onde consideram que terão melhores oportunidades de trabalho e vida, esses fluxos são comuns na migração haitiana.

⁹² Países do Norte Global ou mundo minoritário (Estados Unidos, Europa, Austrália, Nova Zelândia, Japão e Canadá), países do Sul Global – mundo maioritários (África, Ásia e América Latina).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



também, a temática das desigualdades e diversidades advindas deste contexto, no qual famílias inteiras precisam deixar seu país, pelas mais diferentes questões e essa realidade tem sido cada vez mais frequentes em nosso país. Neste ponto a pesquisa de Silvestre (2022) apresenta aproximações com este estudo, no que se refere, as formas de como o migrante é visto, aceito ou não pelos moradores cidade que o recebe. A pesquisadora pontua que nem todos os migrantes internacionais foram e, são vistos da mesma forma, ou seja, as características étnico-culturais e raciais são marcadores para essa diferença — principalmente de migrantes vindo do sul global — isto é, são percebidos e recebidos com estranhamentos e certa reprovação pelos brasileiros.

Assim como a cidade brasileira pesquisada (São Paulo / SP), o município de Balneário Camboriú (SC), lócus desta pesquisa, também apresenta um histórico de ser povoado por migrantes brasileiros e descendentes europeus, ou seja, ostenta uma variação expressiva na diversidade cultural motivada por deslocamento humano. A cidade nos últimos cinco anos tem recebido, além dos haitianos muitos venezuelanos, os migrantes — para muitos, não desejados - que aqui chegam e carregam em seus corpos a estigmatização e a deficientização⁹³ praticada por muitos moradores (brasileiros) que chegaram na cidade há décadas atrás.

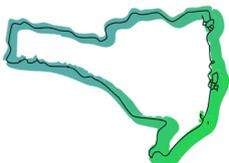
A pesquisa de Silvestre (2022) também aborda sobre a realidade e dificuldade vivida especialmente pelas crianças migrantes em escolas de Educação Infantil no período pandêmico do COVID-19. O estudo analisou como a escola assumiu ou não seu papel no que se refere a inclusão e respeito à diversidade cultural. A pesquisa possibilitou concluir que isso não ocorreu. As práticas pedagógicas específicas foram viabilizadas apenas com o retorno escalonado e progressivo, seguindo os protocolos adaptados. As burocracias documentais, as barreiras linguísticas e a falta de acesso às tecnologias foram uns dos entraves para que a inserção das crianças migrantes ocorresse efetivamente.

Nos trabalhos de Alcubierre (2017) e Silveira (2021) eles pontuam que as crianças migrantes, cada vez mais presentes nas escolas, precisam ser ouvidas, não apenas porque possuem diferenças culturais, mas principalmente, porque precisam ser compreendidas enquanto sujeitos e sujeitas em formação que requerem a constituição de uma identidade que territorializa, não as ignorem e não as coloquem em linha de produção dispostas a se tornarem iguais entre as demais.

Nesse sentido, em seu trabalho Teixeira (2019) discute sobre os impactos interculturais que a presença das crianças migrantes gera nas escolas brasileira, e que os /as docentes não se sentem preparados para lidar com a diversidade cultural que permeia o espaço escolar em contexto migratórios. A autora considera, também, a importância de compreender os processos de interações sociais entre as crianças migrantes e seus pares no espaço educativo, pois, segundo Manuel Sarmiento “[...] as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas” (Sarmiento, 2000, p.152).

De maneira geral, os estudos têm apontados os inúmeros desafios e tensões que os processos migratórios transnacionais apresentam, tanto para os sujeitos que migram, como para as comunidades que recebem

⁹³ Deficientização é um conceito potente para analisar inúmeros paradoxos vividos na intersecção entre xenofobia e aporofobia, nos fluxos que entrelaçam diversidade cultural. O autor faz uso da categoria deficientização na perspectiva antropológica. Ou seja, está fazendo referência ao chamado corpo estranho, ele o faz porque registra intersecções entre deficiências e questões de gênero, classe social, raça, etnia (FREITAS, 2021).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



os grupos migrantes. Na escola, as presenças estrangeiras causam enfrentamentos e estranhamentos — como apontados principalmente pelas pesquisas científicas - colocando em evidência na esfera escolar, a importância de uma educação na perspectiva da interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cidades da Região do Vale do Itajaí/SC, nos últimos dez anos, têm recebido centenas de crianças migrantes que, acompanhadas ou não de seus familiares, estão em busca de oportunidade de vida. Em especial, a cidade de Balneário Camboriú/SC tem sido o destino de muitas famílias haitianas e venezuelanas que em busca de trabalho fixam moradia na cidade. A presença de crianças migrantes nas escolas é crescente e apresenta muitos desafios, nesse sentido, constata-se a emergência de efetivar ações educacionais que garanta uma educação integral que vise o respeito mútuo e abarque as diferenças étnico-raciais e culturais, presentes nas escolas.

A pesquisa em andamento aponta que de maneira geral as crianças migrantes são percebidas por seus pares e pelos(as) docentes como diferentes e essas diferenças estão relacionados a cor da pele, classe social e cultura. O idioma também é apontado como barreira para que a inserção das crianças migrantes ocorra. Diante disso, consideramos urgente uma escola democrática, justa e plural que “[...] questione as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros” (Candau, 2020, p. 680). Para isto é preciso descolonizar o ensino e criar propostas curriculares educacionais que se contraponha a escola eurocentrada e o currículo colonial ainda tão naturalizado e profundamente introjetado no nosso imaginário individual e coletivo da sociedade brasileira.

Referências

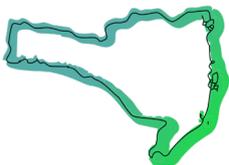
ALCUBIERRE, Karina Strohhaecker Lisa. **Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida**. Orientador: Orientadora: Soraya Franzoni Conde. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis/SC, 2017.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?** Orientadora: Anete Abramowicz. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos / SP, 2019.

BHABHA, Jacqueline. **Child Migration and Human Rights in a Global Age**. Princeton: Princeton University Press, [online –Introdução] 2014. Disponível em: <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691169101/child-migration-and-human-rights-in-a-global-age-2014>. Acesso em 10/05/2023.

BRASIL. LEI 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017. **Institui a Lei de Imigração**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm>. Acesso em 6 de maio de 2023.

CANDAU, V. M. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 15 maio. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPR. Curitiba, 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro. Zahar, 2010.

CORSARO, William. **A Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Sociologia da Infância**: Pesquisa com crianças. Educ. Soc., Campinas, Vol. 26, n 91, p. 351-360, maio/ ago. 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 370-398, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOv. 23 n. 43 (2021): Dossiê: Migrações Internacionais e Infâncias. Acesso em: 03 de maio. 2023.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. Cadernos do Noroeste, Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003.

LORD, Audre. Idade, raça, classe e gênero. Mulheres redefinindo a diferença p. 246-255. In: HOLLANDA, Heloísa B. Pensamento feminista: Conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LORZING, Renata de Moura Santos. **Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba - SP (2011-2019)** Orientador: Maria Walburga dos Santos. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba / SP. 2021

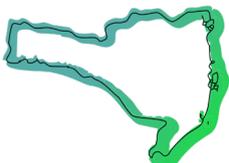
MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-727.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n 112, p. 33-60, mar. 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Tendências atuais na Sociologia da Educação**. Leituras & imagens. Florianópolis, UDESC-FAED, 1995. Disponível em <https://sociologiadadaeducacao.noblogs.org/files/2012/09/Maria-Alice-Nogueira.pdf>. Acesso em 10 out 2023.

NUNES, Mighian Danae Ferreira; CORREA, Lajara Janaina Lopes. As crianças negras vistas pela Sociologia da Infância no Brasil: uma revisão da Literatura. **Saber & Educar**, v.21, p. 86-97, 2016.

SEYFERTH, Giralda. A estratégia do branqueamento. **Ciência Hoje**. Rio de Janeiro-RJ, V.5, nº 25, p. 55-56, jul./ago. 1986. Disponível em <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/estrategia-do-branqueamento> Acesso 01 de maio de 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

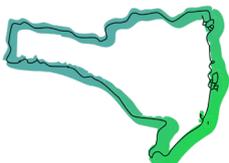


SILVESTRE, Carla Augusta Seixas Carneiro. **Deficiências e diversidade cultural: experiências educacionais de crianças migrantes internacionais em São Paulo no contexto da pandemia.** Orientador: Marcos Cezar de Freitas Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos /SP, 2022.

SILVESTRE, Carla Augusta Seixas Carneiro. **Deficiências e diversidade cultural: experiências educacionais de crianças migrantes internacionais em São Paulo no contexto da pandemia.** Orientador: Marcos Cezar de Freitas Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos /SP, 2022.

TEIXEIRA, Mônica de Carvalho **“Mas podia ter coentro”:** crianças migrantes e trajetórias que se encontram. Orientador: Jader Janer Moreira Lopes. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora/ MG, 2018.

TEODORO, Cristina. Prefácio p. 7-14. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene (orgs). *Infâncias Negras: Vivências e lutas por uma vida justa.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Colaboração entre professores da classe comum e profissionais de apoio na inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista na rede regular de ensino: o que dizem as pesquisas?

Rosiney Barbosa da Silva⁹⁴

rosiney.silva@edu.univali.br

Univali

Valéria Becher Trentin⁹⁵

valeria.trentin@univali.br

Univali

RESUMO. Este artigo trata-se de um estudo bibliográfico realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Usando como parâmetro o período de 2018 a 2022, buscou-se verificar quais pesquisas foram realizadas no âmbito do trabalho colaborativo entre professores e profissionais de apoio escolar para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Encontram-se descritas 13 pesquisas que versam sobre a contribuição dos professores e profissionais de apoio escolar na inclusão dos estudantes com TEA na rede regular de ensino. O levantamento apontou como ainda é escasso os debates relativos à questão, e como existe a necessidade dessa articulação entre esses profissionais para atender e promover o desenvolvimento dos estudantes com TEA incluídos na rede regular de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Professor. Apoio Escolar. TEA.

ABSTRACT. This article is a bibliographical study carried out in the Digital Bank of Theses and Dissertations (BDTD), and in the bases of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Using the period from 2018 to 2022 as a parameter, we sought to verify which researches were carried out in the context of collaborative work between teachers and school support professionals for the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Thirteen studies are described that deal with the contribution of teachers and school support professionals in the inclusion of students with ASD in the regular education network. The survey pointed out how scarce there are debates on the issue, and how there is a need for this articulation between these professionals to assist and promote the development of students with ASD included in the regular education network.

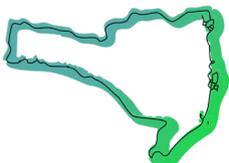
KEY WORDS: Inclusion. Teacher. School support. ASD.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema que vem sendo discutido por muitos segmentos da sociedade. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma nova categoria do

⁹⁴ Mestranda no PPGE em Educação Univali.

⁹⁵ Professora/orientadora no PPGE – Mestrado em Educação.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014), o qual é caracterizado pela presença de alterações comportamentais, principalmente no que tange a dificuldade em interagir socialmente, estando está associada a comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas (APA, 2014).

No que se refere a inclusão de alunos com TEA, vale destacarmos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma não só que a Educação Especial deve transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como também disponibilizar recursos e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar e/ou suplementar a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

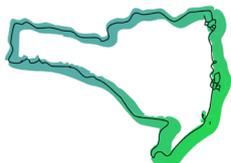
Na transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino emerge a necessidade da interlocução entre o professor do ensino comum e o professor especializado, onde há necessidade de ocorrer a colaboração no planejamento, a divisão de tarefas e a avaliação dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, a partir de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos. Essa colaboração apresenta como propósito a articulação entre os saberes do ensino especial e os saberes do ensino comum na qual se combinam as habilidades dos professores.

Neste sentido, é preciso questionar: como vêm se configurando as pesquisas que versam sobre a colaboração entre professor do ensino comum e o profissional de apoio na inclusão de estudantes com TEA? Procura-se, no decorrer do artigo, responder ao questionamento, à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação no Brasil. Para tanto, este artigo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil, sobre a colaboração entre professor do ensino comum e o profissional de apoio.

MATERIAIS E MÉTODOS

De natureza qualitativa e delineamento bibliográfico, buscou-se verificar nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), usando como parâmetro o período de 2018 a 2022, por ser o período posterior aos 10 anos de implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as pesquisas realizadas no âmbito do trabalho colaborativo entre os professores de sala comum e profissionais de apoio. De acordo com Gil (2017, p.115) utilizar fontes advindas de teses e dissertações podem ser muito importantes nas pesquisas, visto que, “são constituídas de relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas”.

Utilizando os descritores: inclusão *AND* professor *AND* apoio escolar *AND* TEA; encontrou-se 21 pesquisas. Buscando abranger um número maior de pesquisas buscou-se também com os descritores: inclusão *AND* professor *AND* apoio escolar; encontrando-se 8 pesquisas, entretanto, todas já haviam sido contempladas na primeira busca. Continuando a busca no portal do BDTB com os descritores adaptação curricular *AND* professor *AND* profissional de apoio escolar, encontrou-se 3 pesquisas, todavia, uma não foi localizada e outra já havia sido contemplada na pesquisa inicial. Realizou-se também busca no portal de periódicos do CAPES com os descritores inclusão *AND* professor *AND* apoio



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



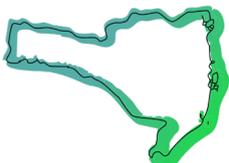
escolar AND TEA encontrou-se 1 pesquisa e quando acrescentado ao descritor as palavras PDI ou PAE, não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese.

Assim, realizou-se a leitura das pesquisas a fim de observar quais versavam sobre a contribuição dos professores e profissionais de apoio escolar na inclusão escolar dos estudantes com TEA na rede regular de ensino. Dentre as 21 pesquisas iniciais encontradas, 10 pesquisas foram descartadas por não trazer a temática buscada, sendo que, 1 versava sobre uso de tecnologia, 2 sobre formação docente, 1 uso de tecnologia na EJA, 1 sobre estratégias na promoção de saúde, 1 sobre educação infantil, 1 sobre educação profissional, 1 sobre identificação de suspeitas de DI e TEA através de um ambiente Big Data, 1 sobre estratégia para o ensino de matemática a alunos com TEA e 1 sobre grupos de orientação psicológica aos pais de alunos com TEA. Nas outras 3 pesquisas encontradas no portal do BTDB, 1 não foi localizada, 1 já havia sido contemplada na pesquisa e a outra foi separada para leitura. As 8 pesquisas encontradas com os descritores PDI e PAE, também já haviam sido contempladas na pesquisa realizada.

No portal do CAPES utilizando como referência as palavras chave: inclusão AND professor AND apoio escolar AND TEA foi encontrada apenas 1 pesquisa que foi separada para leitura e quando acrescentado PDI e PEI não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese. Nesse contexto, 13 pesquisas foram analisadas, as quais estão apresentadas no quadro 01.

Quadro 3 – Dissertações e teses produzidas no período de 2018-2022 que versam a contribuição dos professores e profissionais de apoio escolar na inclusão dos estudantes com TEA na rede regular de ensino.

Palavras-chave: Inclusão – Professor – Apoio Escolar - TEA				
Nº	Título	Autor (a)	Ano	Titulação/ Instituição
1	Percepções dos Professores de Apoio Educacional Especializado sobre a inclusão de alunos com Transtorno Espectro do Autismo	SILVA, Amós de Souza.	2018	Mestrado- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
2	Descortinando os propósitos da educação para as crianças com Transtorno do Espectro Autista: em cena os serviços de apoio	NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello.	2018	Mestrado- Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
3	O papel do Educador Social Voluntário no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista	SILVA, Gisele Eduardo de Oliveira.	2018	Mestrado- Universidade Católica de Brasília
4	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino	VICARI, Luiza Pinheiro Leão.	2019	Mestrado- Universidade Federal De Minas Gerais
5	Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do Espectro autista a partir de registro escolar diário	GONZAGA, Mariana Viana.	2019	Mestrado- Universidade Federal De Minas Gerais



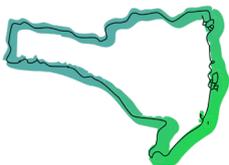
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Palavras-chave: Inclusão – Professor – Apoio Escolar - TEA				
Nº	Título	Autor (a)	Ano	Titulação/ Instituição
6	A integração das tecnologias ao currículo inclusivo das crianças com TEA: Um estudo de caso.	PAULI, Patrícia Aparecida Coimbra de.	2019	Mestrado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
7	Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento dos estudantes com TEA	SILVA, Isis Grace da.	2020	Mestrado- Universidade Nove de Julho UNINOVE
8	Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo	SANTOS, Neide Maria	2021	Mestrado- Universidade Católica de Santos
9	Praticas curriculares inclusivas na produção científica brasileira (2011-2020)	SOUZA, Domitilia Brito.	2021	Mestrado- Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS
10	Os efeitos de ações formativas nas interações mediadas Pela comunicação alternativa por alunos com TEA	REIS, Henrique de Candia.	2021	Mestrado - Universidade Federal de São Carlos
11	O acompanhamento individual de uma criança autista em seu processo de escolarização	MORAIS Rosa Maria Ribeiro de.	2022	Mestrado- Universidade Federal De Goiás (UFG)
Palavras-chave: inclusão AND adaptação curricular AND professor AND profissional de apoio escolar				
12	O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública	PAIVA JÚNIOR, Oziel Mendes de.	2018	Mestrado - Universidade Federal de Juiz de Fora- MG
Palavras-chave: inclusão AND professor AND apoio escolar AND TEA (quando acrescentado PDI e PEI não foi encontrada nenhuma dissertação). CAPES				
13	A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto	CARDOZO, Paloma Rodrigues.	2021	Mestrado- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS

Fonte: BDTD e CAPES (2018/2022). Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa.

Das 13 pesquisas encontradas, observa-se que dentre os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, apenas 5 estados realizaram pesquisas sobre a temática estudada, não foi localizada nenhuma pesquisa no âmbito das regiões norte e nordeste.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Tabela 1 – Estados e universidades com pesquisas encontradas.

Fonte: Elaborada pela autora.

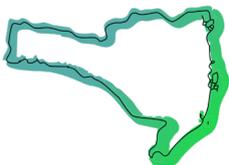
Região	Estado	Universidade	Total de pesquisas
Centro Oeste	Goiás /Distrito Federal	Universidade Católica de Brasília	3
		Universidade Federal de Goiás (UFG)	
		Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão	
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal De Minas Gerais	2
	São Paulo	Universidade Católica de Brasília Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	
		Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	4
		Universidade Federal de São Carlos	
Sul	Paraná	Universidade Católica de Santos	1
	Rio Grande do Sul	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	
		Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)			
			13

É notório observar na tabela o quanto as pesquisas se focalizam no eixo sul/sudeste. Contextualizando que a questão do processo inclusivo das pessoas com TEA na rede regular de ensino, que abrange alguns dos principais atores (professor e profissional de apoio) que podem favorecer uma inclusão com significância e oportunizar o desenvolvimento das potencialidade desses alunos incluídos, ainda necessita de discussões e pesquisas em todas as regiões brasileiras na área da Educação Especial, a qual necessita transpassar pelo ensino comum, oportunizando o acesso das pessoas com TEA de modo pleno ao ensino fundamental. Os dados levantados nas pesquisas, bem como, os objetivos e resultados serão apresentados na sequência.

RESULTADOS

Conhecer o aluno, estabelecer as parcerias necessárias, ter o apoio dos profissionais que atuam na escola é fundamental ao se pensar nas estratégias que serão usadas para atender as especificidades dos estudantes com TEA e promover seu desenvolvimento. Neste sentido, uma parceria fundamental é a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da sala comum de ensino e dos profissionais de apoio escolar.

Para Verde, Poulin e Figueiredo (2010, p.19): “O trabalho de articulação do professor de AEE com o da sala de aula comum implica em uma interlocução direta, envolvendo troca de material e adaptação de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



recursos pedagógicos com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem [...]”. Em consulta realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constatou-se que, entre 2018 e 2022, há 13 pesquisas que articulam sobre colaboração entre professores no contexto da escola inclusiva. Frente às pesquisas encontradas, questiona-se: O que as pesquisas apontam acerca da colaboração entre professor do ensino comum e o profissional de apoio?

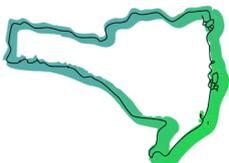
Silva (2018) buscando compreender as percepções dos Professores de Apoio Educacional Especializado (PAEEs) em relação à inclusão de alunos diagnosticados com TEA no Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Foz do Iguaçu/PR, realizou uma pesquisa com seis destes profissionais, utilizando questionário semiestruturado com seis perguntas abertas, procurou conhecer melhor a rotina desses profissionais, identificar o que está dando certo ou não, bem como, suas necessidades nas áreas de formação e condições de trabalho. Os resultados demonstraram que são muitas as dificuldades para a ocorrência da inclusão, como formação insuficiente, falta de aplicação da lei e falta de estrutura. As dificuldades dos alunos apontadas, bem como as estratégias usadas estão relacionadas às áreas comportamentais e pedagógicas.

Neves (2018) buscou compreender como as vivências de escolarização e serviços de apoio favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com TEA, analisando o atendimento educacional de crianças de 0 a 10 anos com TEA. Observou 10 crianças com TEA matriculadas na rede comum, nos espaços do atendimento educacional e nos serviços de apoio: fonologia, psicologia, terapia ocupacional, equoterapia e atendimento educacional especializado. Além das crianças também realizou entrevista com 8 professores regentes, 7 profissionais do serviço de apoio, 1 pai e 7 mães.

Como resultados constatou que as práticas educativas vivenciadas pelas crianças nesses espaços de serviço de apoio são, para além de atendimentos clínicos e terapêuticos, são espaços de aprendizagem pedagógica, que têm contribuído para o desenvolvimento dessas crianças. Percebeu que as professoras de sala comum em suas práticas educativas, não se preocupavam com atividades que atendessem às demandas específicas dessas crianças e se queixavam de falta de conhecimento e formação.

Discutindo sobre a importância da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estar inserida no processo de escolarização na modalidade inclusiva, Morais (2022) realizou um estudo de caso com um aluno diagnosticado com TEA, que cursava o 4º ano do ensino fundamental no ano de 2019. Trabalhou de forma individualizada uma sequência didática em 8 encontros, sendo o último uma observação do aluno em sua turma de sala comum. A experiência obtida pelo trabalho com a sequência didática levou a constatar a importância da criança com TEA frequentar a escola para (re)constituir o laço social e para se reconhecer como sujeito da cultura na qual está inserida.

Vicari (2019), também analisou o processo de inclusão escolar de 2 estudantes com TEA, matriculados no início do Ensino Fundamental, a partir das práticas educativas desenvolvidas pelos professores regentes e professores especializados e dos Auxiliares de Apoio à Inclusão (AAI). Utilizou como instrumento de coleta de dados a observação sistemática em 2 salas de aula e entrevista semiestruturada com 6 professores e 2 auxiliares. Os resultados da pesquisa indicaram que os profissionais reconhecem um avanço no processo de inclusão, entretanto, ainda demonstram insegurança e dúvidas quanto às estratégias de ensino que devem ser adotadas, uma vez que não identificam um apoio efetivo da rede no processo de inclusão.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

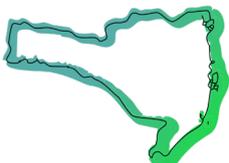


Partindo de uma amostra de 30 alunos com TEA com perfis variados de desenvolvimento e matriculados em escolas comuns, Gonzaga (2019), analisou a situação da inclusão escolar a partir de um instrumento de Registro Escolar Diário (RED). O RED é um instrumento que foi desenvolvido em um centro especializado no atendimento a pessoas com TEA, com o objetivo de registrar as atividades realizadas pelo aluno no ambiente escolar. A análise dos dados permitiu ao autor concluir que o grau de autismo do aluno não é o único elemento que determina a situação de inclusão. Haja vista, ter verificado que alunos com autismo grave foram incluídos em muitas atividades iguais às da sua turma. Entretanto, por outro lado, notou que o autismo grave quando associado a séries mais avançadas da escolarização podem implicar em um aumento percentual de atividades individuais. Nesse ponto a pesquisa esclareceu a diferença entre o que são atividades diferentes da turma e o que são atividades planejadas. Por fim, afirmou que o RED apresentou um retrato da situação de inclusão dos alunos da amostra.

Paiva Júnior (2018), discutiu o papel do Professor de Apoio no cotidiano escolar e refletiu sobre a gestão das práticas inclusivas na escola pública, em específico da Escola Estadual Campo dos Sonhos, rede estadual mineira. Realizou uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos roda de conversa com todos os funcionários da escola, pais e responsáveis dos alunos que recebem o atendimento educacional especializado, além de pesquisa bibliográfica e documental. Partindo da hipótese de que a relação entre o Professor de Apoio e o professor regular é pautada por conflitos e pelo distanciamento entre o preconizado na base legal e nas práticas escolares da instituição analisada. Confirmou a suposição levantada ao ser constatado que o processo de inclusão da Escola Estadual Campo dos Sonhos ainda não está consolidado, principalmente na relação Professor de Apoio e professor regular, bem como no processo de formação continuada dos professores. Ao final propôs um plano de Ação Educacional (PAE) com objetivo de iniciar o processo de discussão, formação e avaliação dos debates sobre inclusão na escola analisada.

Cardozo (2021), analisou a influência da relação entre os professores e a criança com TEA para a inclusão de alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental a partir da ação pedagógica na perspectiva do afeto. Realizou uma pesquisa empírica com metodologia qualitativa do tipo exploratória. Como instrumentos de coleta de dados utilizou entrevista semiestruturada com 8 professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental. Percebeu que os professores entendem que é a partir da relação estabelecida entre professor/aluno e a partir da mediação entre os pares que os processos inclusivos ocorrem de maneira mais qualificada, porém aponta que a prática pedagógica deve partir da observação e do respeito às individualidades dos alunos, assim indicando o vínculo estabelecido como fator fundamental nos processos inclusivos, destacando que este é estabelecido para além das relações entre professor/aluno, mas com a comunidade escolar como um todo.

Santos (2021) por sua vez, realizou uma pesquisa com 18 professores do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma escola particular, do município de Santos e que atuam com estudantes com TEA e com 06 membros da equipe gestora que desempenham atribuições de gestão pedagógica e administrativa na escola. A pesquisa foi aplicada por meio de um questionário, sendo utilizado o formulário no Google Forms. A proposta para a aplicação do questionário foi em virtude do isolamento social, conforme as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Ministério da Saúde e das Autoridades Estaduais e Municipais de Saúde, frente ao cenário de pandemia da Covid-19, impossibilitando a realização de forma presencial. Por meio da pesquisa, analisou quais os fatores que favorecem o trabalho desenvolvido pela equipe interprofissional, composta por gestores e docentes a fim de verificar a relevância do planejamento e organização de espaços e tempos de educação inclusiva



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



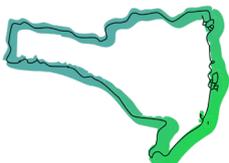
no ambiente escolar para os estudantes com TEA. Como resultado verificou a importância e a prioridade do apoio da equipe gestora com relação à inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar e o investimento na formação continuada e capacitação dos docentes. Observou a fragilidade e carência na formação inicial dos docentes em nível superior para atuar junto a estudantes com TEA, resultando na busca de cursos de especialização para subsidiar as ações interventivas com o estudante. Constatou que a importância da elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) de acordo com as dificuldades e as necessidades de cada estudante e adaptação de materiais pedagógicos.

Reis (2021), buscou identificar como ocorreram as interações entre um aluno com TEA não verbal e seus professores de referência no ano letivo e verificar se a oferta do seu sistema de CAA, com instruções diretas aos professores regentes e de apoio, poderia contribuir com o avanço na participação no contexto escolar. A pesquisa apresentou um delineamento quase experimental de sujeito único, do tipo A-B: linha de base e intervenção. Participaram na Linha de Base e Intervenção: um aluno de 10 anos com TEA e usuário em início da Fase 4 do Programa de Comunicação Alternativa PECS Adaptado e seus quatro professores do ensino comum. Os resultados mostraram diminuição dos distúrbios de conduta associados ao aluno e mudanças comportamentais positivas dos professores enquanto interlocutores após a intervenção com a CAA. Assim, o estudo pode contribuir como um relato de estratégias que podem fortalecer a atuação dos professores envolvidos na escolarização de alunos com TEA e enriquecer a experiência inclusiva nesse contexto.

Pauli (2019), refletiu e analisou sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista e apontou caminhos possíveis para o trabalho na sala de aula com essas crianças. Observou um aluno com TEA na sala de aula regular de uma escola particular paulista e realizou uma entrevista semiestruturada com os profissionais que o atendem e com um familiar. A pesquisa identificou que as TDIC são recursos que podem auxiliar nesse processo, favorecendo que adaptações razoáveis sejam feitas. Entretanto, a Escola é que deve se transformar, por meio da formação de rede de apoio, com bom embasamento teórico.

Silva (2020), elaborou uma proposta de adequação curricular utilizando elementos do ensino estruturado na perspectiva do programa TEACCH, para um estudante com TEA, matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental I na rede regular de ensino do Estado de São Paulo. Utilizando a Metodologia Comunicativa Crítica (MCC), observou 1 aluno do terceiro ano do ensino fundamental com diagnóstico de TEA e entrevistou sua genitora e professoras: sala comum e sala de recursos. Os resultados mostraram que é possível adequar atividades curriculares utilizando o ensino estruturado sob os princípios do programa TEACCH, que apoiado no trabalho colaborativo entre os professores, contribui com ensino/aprendizagem entre professor e estudante, além de favorecer a comunicação e a interação do estudante com TEA no ambiente escolar.

Silva (2018), investigou se a atuação do Educador Social Voluntário (ESV), em sala de aula, no processo de inclusão do estudante com TEA, contribui para o êxito de seu desempenho escolar ou corrobora em uma exclusão velada. Através de uma pesquisa exploratória, realizou um estudo de caso em duas escolas observando a atuação do educador social voluntário no acompanhamento de alunos com TEA. Como instrumento de coleta de dados utilizou análise documental, observação e entrevista. A pesquisa concluiu ser necessário um trabalho contínuo de formação em relação ao ESV. A maneira como a legislação distrital está suprindo o acompanhante especializado, a que o estudante com TEA tem direito, não tem sido suficiente para garantir os direitos de aprendizagem da perspectiva da formação integral.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Pesquisando sobre quais as práticas curriculares inclusivas são descritas e apresentadas na produção científica brasileira no decorrer da última década (2011-2020), Souza (2021), pode identificar estudos com predominância na formação docente, TEA - Transtorno do Espectro Autista, recursos acessíveis. As análises permitiram visualizar lacunas e/ou fragilidades que perpassam as práticas curriculares, como por exemplo, a falta de um currículo inclusivo, a inexperiência dos docentes para trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial, a carência de investimentos em recursos pedagógicos humanos e materiais, a criação e a efetivação de leis que favoreçam a educação, a falta de políticas públicas pensadas na educação, no apoio aos docentes e no contexto social da comunidade.

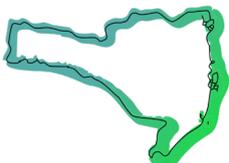
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as pesquisas realizadas observamos que a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino é uma realidade, a disponibilização de profissionais de apoio para auxiliar esses alunos nas atividades de sala comum de ensino também. Mas, isso não garante o acesso ao saber e o pleno desenvolvimento desses alunos. Há a necessidade que um trabalho colaborativo entre os autores que promovem a inclusão escolar seja evidenciado para que grande parte desse público tenha acesso ao conhecimento e desenvolvam suas potencialidades com significância.

Fazer o processo inclusivo acontecer de fato, exige uma nova postura diante da prática docente, trabalho colaborativo e a desvinculação de paradigmas de que esses alunos não são capazes de aprender e de que sua presença na sala atrapalha aos demais alunos. Ao conviver e respeitar as diferenças existentes entre os seres humanos, oportunizamos a todos os alunos crescerem como cidadãos éticos e criarem uma sociedade mais justa. Na escola inclusiva todos os alunos incluídos têm direito a uma escolarização que possibilite seu pleno desenvolvimento e, o processo educativo é entendido como um processo social do qual todos fazem parte e aprendem na interação com o outro.

Assim, pensando nas interlocuções realizadas entre os profissionais no âmbito da sala comum de ensino que atendem aos alunos com TEA na escolar regular, de forma a garantir o pleno desenvolvimento destes alunos foi realizado esse levantamento no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O levantamento apontou como ainda são escassos os debates relativos à questão, e como existe a necessidade dessa articulação entre esses profissionais para atender e promover o desenvolvimento dos alunos com TEA incluídos na rede regular de ensino. Neste sentido, verificamos nas pesquisas que existe certa interlocução entre os profissionais da educação especial e os professores da sala comum. Mas, quando pensamos na relação entre os professores com os profissionais de apoio escolar, observamos um distanciamento nas práticas desenvolvidas, bem como, a falta de referência da verdadeira função de cada profissional na mediação com o aluno e deste como parte do grupo e das aprendizagens oferecidas para a turma da qual o aluno faz parte.

Constatamos a importância no contexto inclusivo de um ensino colaborativo entre os profissionais que atendem aos alunos incluídos. Todavia, que não ocorra apenas entre os profissionais da educação especial e do ensino comum. Mas, entre todos os profissionais que participam da vida acadêmica desse alunado, pois assim, podem favorecer através de suas práticas pedagógicas voltadas ao ensino colaborativo as potencialidades desses estudantes e seu pleno desenvolvimento. Contudo, ressaltamos que dessa prática emerge a necessidade de diálogos constantes, conhecimento das necessidades e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



potencialidades dos alunos, do estabelecimento dos objetivos, estratégias de ensino e intervenções que atendem as necessidades educacionais dos alunos com TEA incluídos no ensino regular de ensino.

Referências

APA, American Psychiatry Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2014.

BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: L13146 (planalto.gov.br). Acesso em 28 de março de 2023.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: L12764 (planalto.gov.br). Acesso em: 28 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARDOZO, Paloma Rodrigues. A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. Edição. Ed. Atlas, São Paulo, 2017.

GONZAGA, Mariana Viana. Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

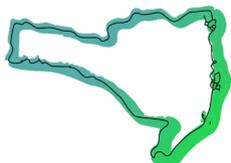
MORAIS, Rosa Maria Ribeiro de. O acompanhamento individual de uma criança autista em seu processo de escolarização. Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2022.

NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello. Descortinando os propósitos da educação para as crianças com Transtorno do Espectro Autista: em cena os serviços de apoio. Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, 2018.

PAIVA JUNIOR, Oziel Mendes de. O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de educação CAED, Minas Gerais, 2018.

PAULI, Patrícia Aparecida Coimbra de. A integração das tecnologias ao currículo inclusivo das crianças com TEA: Um estudo de caso. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

REIS, Henrique de Candia. Os efeitos de ações formativas nas interações mediadas pela comunicação alternativa por alunos com TEA. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



SANTOS, Neide Maria. Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo. Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Santos, 2021.

SILVA, Amos de Souza. Percepções dos Professores de Apoio Educacional Especializado sobre a inclusão de alunos com Transtorno Espectro do Autismo. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2018.

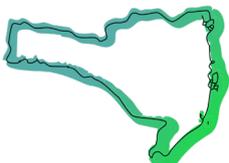
SILVA, Isis Grace da. Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Universidade Nove de Julho – São Paulo, 2020.

SILVA, Gisele Eduardo de Oliveira. O papel do Educador Social Voluntário no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Universidade Católica de Brasília, 2018.

SOUZA, Domitília Brito. Práticas curriculares inclusivas na produção científica brasileira (2011-2020). Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, São Leopoldo, 2021.

VERDE, Adriana Lima; POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual. São Paulo: Moderna, 2010.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. Universidade Federal De Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O imaginário criativo no faz de conta: atividades colaborativas em turmas de educação infantil com inclusão de crianças autistas

Shirlene de Oliveira Souza⁹⁶

Shirlene.oliveira.souza@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Regina Célia Linhares Hostins⁹⁷

reginalh@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO. Este artigo aborda experiências criadoras nas brincadeiras de faz de conta, envolvendo crianças com autismo, por meio de atividades colaborativas em sala de aula na educação infantil. Os aportes teóricos fundamentam-se nos conceitos de Lev Semionovich Vigotski no campo da imaginação e criação e nos fundamentos da educação de pessoas com deficiência – *Defectologia*. Trata-se de um recorte de uma investigação qualitativa mais ampla, do tipo colaborativa, na modalidade de pesquisa-formação, desenvolvida em uma escola de educação infantil de Porto Velho – RO. Os resultados indicam que as atividades vinculadas ao imaginário e à criatividade infantil são importantes no contexto inclusivo de crianças com autismo, favorecendo o seu desenvolvimento e interação a partir do lúdico.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educação Inclusiva. Educação Infantil. Criança com Autismo. Aprendizagem. Brincadeira.

ABSTRACT: This article discusses creative experiences in pretend play, involving children with autism, through collaborative activities in the classroom in early childhood education. The theoretical contributions are based on the concepts of Lev Semyonovich Vygotsky in the field of imagination and creation and on the fundamentals of education for people with disabilities – Defectology. This is an excerpt from a broader qualitative investigation, of the collaborative type, in the form of research-training, developed in a kindergarten school in Porto Velho - RO. The results indicate that activities linked to children's imagination and creativity are important in the inclusive context of children with autism, favoring their development and interaction based on play.

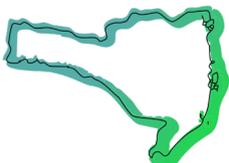
KEYWORDS: Inclusive Education Policy. Child education. Child with Autism. Learning. Joke.

INTRODUÇÃO.

Este estudo tem como objetivo analisar experiências criadoras nas brincadeiras de faz de conta, envolvendo crianças com autismo, por meio de atividades colaborativas em sala de aula na educação

⁹⁶ Shirlene de Oliveira Souza, mestranda do curso de pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: shirlene.oliveira.souza@gmail.com.

⁹⁷ Regina Célia Linhares Hostins, Profª. Doutora em Educação, pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: reginalh@univali.br.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



infantil. A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil, da rede municipal em Porto Velho e teve como diretrizes a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que trata dos avanços conceituais e sociais, no âmbito da educação inclusiva de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁹⁸ e altas habilidades/superdotação e a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, visando ampliar o conceito de inclusão educacional e garantir condições pedagógicas no sucesso do ensino de crianças com autismo.

Para fundamentar a pesquisa, toma-se como referência os estudos de Vigotski (2010, 2018, 2021) e seus colaboradores, sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, no campo da imaginação e criação e nos fundamentos da educação de pessoas com deficiência – Defectologia⁹⁹. Também contribuem para o estudo, autores que discutem a Educação Inclusiva e a escolarização da criança com deficiência como Hostins; Jordão (2015), Hostins; Silva; Alves, (2016); Lima; Pletsch (2018), Martins; Monteiro (2017), entre outros. A partir das entrevistas com os atores envolvidos (professoras e familiares), resultados do trabalho de pesquisa formação e da observação participativa em sala de aula, buscou-se, nesse artigo, analisar como as crianças com autismo desenvolvem experiências criadoras nas brincadeiras de faz de conta, em experiência colaborativa com sua turma na educação infantil.

Os estudos de Vigotski, principalmente no que tange à educação de crianças atípicas foram base para a pesquisa. Para Vigotski (2021), na idade pré-escolar surgem necessidades e impulsos específicos, que são importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira, e é através da brincadeira que a criança encontra a satisfação imediata de seus desejos. Chicon *et al.* (2018), apresentam o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, para alargar suas possibilidades de agir no mundo. Considera-se que o repertório de estudos teóricos e metodológicos desenvolvidos sobre a brincadeira de faz de conta na educação infantil constituiu embasamento para o desenvolvimento dessa pesquisa.

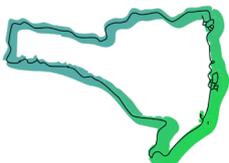
O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) faz parte de um grupo de condições que afetam o desenvolvimento infantil, denominado Transtornos do Neurodesenvolvimento, conforme nomenclatura definida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2014). Geralmente essas condições se manifestam na primeira infância e seu grau de severidade pode variar com *déficits* que acometem o funcionamento pessoal, social e acadêmico (SERRA, 2020). O número de crianças diagnosticadas com autismo tem crescido substancialmente nos últimos anos. De acordo com os dados bienais divulgados pelo CDC (*Center of Diseases Control and Prevention*)¹⁰⁰ (2020), uma em cada 36 crianças de 8 anos são autistas nos Estados Unidos, o que significa 2,8% daquela população. O número deste estudo é 22% maior do que o divulgado em dezembro de 2021, que era de 1 em 44 crianças. No Brasil, não há números oficiais de prevalência de autismo, por não estarem no censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, anteriormente a 2019. A obrigatoriedade de se incluir no censo

⁹⁸ O termo Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, está sendo usado em função das políticas públicas para a inclusão. Atualmente todas as síndromes que constituíam os subgrupos agora abrangem os critérios para o autismo, sendo empregado o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA).

⁹⁹ Termo usado na obra de L. S. Vigotski (Vigotski, 1983; Vigotski, 1995) para se referir à pessoa com deficiência.

¹⁰⁰ CDC - Centro de Controle e Prevenção de Doenças (tradução livre), órgão responsável por identificar e pesquisar pessoas com autismo nos Estados Unidos (Dados divulgados em 23/03/2023).

Disponível em <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>, acesso em 22/05/2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



perguntas referentes ao autismo veio a partir da Lei 13.861/19¹⁰¹, que determinou a inclusão dessa informação no Censo de 2020. Como este foi adiado por conta da pandemia, somente em 2022 iniciou-se a coleta com o intuito de mapear quantas pessoas vivem com TEA e quantas ainda estão em investigação do diagnóstico. Entretanto, os dados do censo de 2022 ainda não foram divulgados, tendo o resultado final previsto para até 2025, de acordo com o IBGE.¹⁰²

As características peculiares desses indivíduos têm sugerido pesquisas como as que reconhecem a importância do papel dos profissionais no uso de estratégias que contemplem a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem (LEMOS *et al*, 2014, p. 119). O que, para Vigotski (2021), implica no significado que a aprendizagem tem para eles, que deve ser construído a partir das suas vivências concretas e nas relações com os outros sujeitos, pois é a relação com meio que se torna a base do estudo integral da personalidade da criança com deficiência.

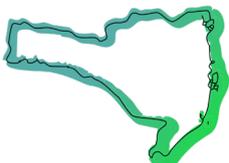
É evidente a importância da interação social para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O seu envolvimento nas atividades pedagógicas, a partir das mediações propostas pelos profissionais que os atendem são fundamentais nessa construção. Apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão escolar, ainda é necessário mudar certos discursos, sendo um desafio para os professores compreenderem e saberem como agir com alunos com autismo em sua sala de aula. A ação mediada do professor, é fundamental para o ensino e também como favorecedor da relação das crianças com o meio escolar. É preciso que esses professores encontrem apoio e formas diversificadas no agir pedagógico.

O aumento no número de crianças com diagnóstico de TEA e matriculadas nas escolas, despertou o interesse em pesquisar a brincadeira de faz de conta como atividade pedagógica na educação infantil. Quando se fala em formação de professores, pode-se dizer que estes não estão plenamente capacitados para lidar com esse público nas escolas brasileiras, havendo uma lacuna que precisa ser revista e preenchida. Os estudos de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), concluem que as estratégias utilizadas pelos professores são, na maioria das vezes, baseadas na intuição, com pouco respaldo teórico e pouca orientação de profissionais capacitados. Para Lima; Laplane (2016), a falta de uma equipe especializada para dar suporte aos professores e aos alunos, implica na desmotivação daqueles e na própria evasão dos alunos, principalmente nas séries finais do ensino fundamental.

Como psicóloga e professora ouvi relatos de muitos professores que estão em sala de aula trabalhando com alunos com TEA e também aqueles que atuam nas salas de AEE, nas escolas onde este espaço existe. Entre as angústias desses professores frente as inúmeras dificuldades enfrentadas destacam-se: a falta de apoio de equipes especializadas e de formação continuada sobre o processo de escolarização desses alunos e as diversas exigências legais que cobram a inclusão, mas não dão as condições de trabalho e suporte necessários. É possível perceber que a inclusão não deve ser somente para o aluno com deficiência, mas que todos precisam ser e sentir-se incluídos neste processo, desde os profissionais da escola, os colegas de convivência escolar, a família e, principalmente, os professores que serão a ponte mediadora do desenvolvimento e da aprendizagem. É um fazer para além da meritocracia escolar, balizados num fazer pedagógico humanizado que valorize a diversidade humana e como defende Vigotski (2021), que “combata as desigualdades socialmente construídas, minando as bases da medicalização e da patologização da vida”.

¹⁰¹ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113861.htm. Acesso em 23/05/2023.

¹⁰² Resultado final do Censo de 2022. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/etapas/divulgacao-dos-resultados.html>. Acesso: 24/05/2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Essas experiências nos levaram a ter um olhar mais atento à questão da qualificação desses profissionais para entender o que é a inclusão, que não é apenas incluir uma criança com deficiência na escola, mas dar condições iguais e equitativas, para que elas consigam se desenvolver junto com os demais. É preciso entender que a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento humano e depende do contato do indivíduo com o ambiente cultural, social e que não pode ser de forma isolada.

As características específicas das crianças com TEA nos motivou para a realização dessa pesquisa no contexto escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva – PNEEPEI/Brasil (2008), caracteriza os alunos com TEA como sendo “aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, possuem um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”, o que nos leva a pensar no fazer pedagógico, nos processos de ensino e aprendizagem que envolvem esse sujeito no seu ambiente escolar. Partindo desse contexto, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, junto com os professores de duas turmas de Educação infantil, mediante a proposição de uma experiência criadora, imersa na imaginação e na atividade colaborativa com alunos com TEA e demais colegas da turma, considerando o espaço social e cultural da criança. Entendeu-se, que a escola representa este espaço profícuo para a investigação, é o local onde podemos observar o processo educativo e de criatividade da criança com autismo em interação com os seus colegas de classe.

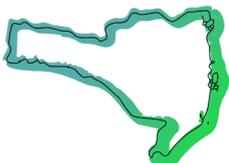
[...] O estudo da criança dificilmente educável, mais que qualquer outro tipo, de criança, deve basear-se numa prolongada observação da mesma durante o processo educativo, no experimento pedagógico, no estudo dos produtos de sua criação, da brincadeira e de todas as facetas de seu comportamento (VIGOTSKI, 2021, p.120).

Nessa perspectiva, optou-se por uma escola de educação infantil para a realização da pesquisa. A escola escolhida pertence à rede municipal de educação, no município de Porto Velho que atende especificamente à educação infantil dos 2 aos 5 anos de idade, funciona em 2 turnos, possui 09 salas de aulas pela manhã e 10 salas de aulas no turno da tarde

Ao tratar da brincadeira no espaço escolar como prática pedagógica para o desenvolvimento da criança, surge o questionamento a respeito de como essa brincadeira pode contribuir para o aprendizado das crianças e, principalmente, crianças com autismo. Nesse contexto, as limitações que a criança autista apresenta na comunicação e interação social, nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, representam um desafio para os professores que buscam estratégias para lidar com este público. Estas limitações podem se configurar em fatores de exclusão, uma vez que elas não dispõem de certas habilidades, como verbalizar seus sentimentos, e por este motivo, geralmente são entendidas como crianças “difíceis de lidar” e que não sabem brincar. Pretendeu-se colocar em discussão afirmações e crenças dessa natureza para deslocar o foco da incapacidade, do “não saber/fazer”, para a descoberta do “como fazem”.

Os resultados encontrados em pesquisas como as de Tacahashi; Saito (2019), Chicon *et al.* (2019), Ferreira *et al.* (2021), Silva (2017), Moya D., Sforini e Moya (2019); Brandão e Fernandes, 2021), apontam para a importância do papel da figura mediadora (adulto/professor) em proporcionar condições para o desenvolvimento das atividades lúdicas.

O conceito de mediação aqui adotado, parte das concepções de Vigotski, em que o processo educacional ocorre de forma colaborativa e sistemática entre o pedagogo e a criança, favorecendo o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto, onde a criança



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



demonstra no seu desempenho imediato, os novos conteúdos e as novas habilidades, adquiridas neste processo, definidas por Vigotski (2021) como *zona de desenvolvimento iminente ou proximal*¹⁰³.

Kishimoto (1994, p. 19) assinala que a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças. Assim, a brincadeira de faz de conta deve existir no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, como uma forma de a criança atender suas necessidades, assumindo papéis que lhe permitam conhecer mais o mundo em que vive (TACAHASHI; SAITO, 2019). É importante que se faça um bom planejamento por parte dos professores da educação infantil no desenvolvimento de práticas pedagógicas e no uso da brincadeira de faz de conta.

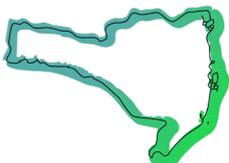
Sobre a ação mediadora, Ferreira, *et al* (2021, p. 291), apresenta consonância com o descrito nos estudos sobre a importância do adulto como mediador no processo educacional com vistas ao “desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na proposição de atividades lúdicas intencionais, com o foco na linguagem, na atenção e nas interações sociais”. É preciso que a ação mediadora do professor nesse processo, fomenta estratégias e ações para além do que a criança já é capaz de fazer. Mesmo com a ação mediada, é necessário que se respeite a liberdade da criança, Kishimoto (1994, p. 19) considera que, desde que não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças. É nesse processo dialético que o sujeito do conhecimento é estimulado pelo mundo externo, com a interação social mediada que se constitui enquanto sujeito histórico e social.

A aplicação de atividades lúdicas em contexto inclusivo, para Pinho (2018), gera um grande benefício no aprendizado de crianças com TEA, promovendo o aumento da interação social, a partir do desenvolvimento da habilidade de atenção compartilhada, provocando progressos significativos na comunicação e compreensão do universo letrado. Os estudos de Bagarollo; Ribeiro; Panhoca (2013), discutem o brincar, o desenvolvimento da criança e a defectologia, dialogando com Vigotski (2000) que o componente social é tido como determinante no processo de desenvolvimento dos indivíduos com alguma deficiência, não atribuindo ao *déficit* orgânico a responsabilidade pelo destino da criança. A brincadeira, sob o olhar da teoria vigotskiana, é construída socialmente e as vivências no meio social são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Sob esta perspectiva, Silva (2017), apoiando-se nos mesmos fundamentos, afirma que é por meio da experiência cultural que qualquer criança (incluindo, portanto, a criança com autismo) se constitui subjetivamente, transformando as restrições biológicas em potencialidades dadas pela cultura. Chicon, *et al* (2018), ressalta que a criança com autismo é capaz de se envolver com a brincadeira de faz de conta, desde que lhes seja dadas condições para isso.

Bispo (2018, p. 773), ao analisar a relação entre a brincadeira de faz de conta e o processo de desenvolvimento da criança, percebeu que, ao representar os papéis as crianças criavam seus enredos a partir das situações que elas observavam e incrementavam essas observações com falas e atitudes da sua imaginação. A autora valoriza o brincar de faz de conta, ao afirmar que este influencia no processo educativo da criança e no desenvolvimento da sua própria identidade.

Diante desses resultados entendo que seja necessário refletir sobre o fazer pedagógico na perspectiva da inclusão de crianças autistas. A escola ainda adota a linha capacitista, estigmatizada na discriminação

¹⁰³ Zona de Desenvolvimento Iminente/Proximal, representa a capacidade da criança em fazer algo com o auxílio de um adulto, mas que amanhã será capaz de fazer de forma independente. A ZDP considera o que está em processo de amadurecimento (Vigotski, 2021, p. 259).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



da pessoa com deficiência, fato que vem se construindo ao longo do tempo. Apesar da criação de leis específicas, como a Lei 13.146 (Brasil, 2015), a forma como a pessoa com deficiência é vista dentro da sociedade é, na maioria das vezes, como sendo um incapaz, dada a sua deficiência. Isso ocorre porque não se consegue olhar para a pessoa sem focar na deficiência que ela apresenta, sem oportunizar a si mesmo um olhar mais amplo para um todo que é bem maior, complexo e com potencialidades, que é o próprio ser humano. É um olhar restrito, limitante que desqualifica e desvaloriza todas as potencialidades que podem ser estimuladas para o desenvolvimento de tantas outras habilidades.

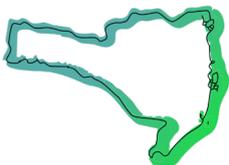
A mudança na sociedade, para que de fato se viva uma inclusão, deve acontecer com um projeto educacional verdadeiramente inclusivo, que favoreça a convivência, ensine a cooperação, o respeito às diferenças, sendo um exercício diário e que salte das estruturas das leis para dentro de todos os espaços relacionais da sociedade. É preciso que haja uma educação que não somente aceite a pessoa com deficiência nos espaços sociais, mas que lhe oportunize participar ativamente desta sociedade, interagindo com ela e colaborando com suas mudanças e crescimento. E assim, ressignificar os sentidos e significados construídos historicamente sobre a condição da pessoa com deficiência. Nesta reflexão, ousou perguntar: Será que inserir uma criança com deficiências nas escolas comuns de ensino, representa de fato inclusão? Oliveira (2008) nos ajuda ao falar sobre uma educação inclusiva que supere o caráter identitário e hegemônico estabelecido em relação àquele visto como “normal” (grifo da autora).

A educação inclusiva, ao propor uma educação para todos e uma educação para a diversidade, que respeite as diferenças, apresenta como referencial a diferença como alteridade, o outro como “distinto”, superando a visão de diferença de caráter identitário e hegemônico estabelecida em relação a um outro, o “normal”. (OLIVEIRA, 2008 apud FERNANDES; DENARI, 2017, p. 80)

A entrada dos alunos com deficiências no cotidiano escolar desvelou o quão complexo é o processo de inclusão, principalmente no campo das práticas pedagógicas que precisam se adaptarem e apresentarem formas diversificadas que possibilitem o aprendizado, considerando o que é a criança típica e a atípica.

O universo da escola regular está em processo de mudança, precisando pensar em novas ações, finalidades e resultados. Um espaço com novas perspectivas e que possa oferecer aos alunos com suas especificidades, atendimento capaz de promover o aprendizado e a permanência destes na escola. Apesar da implementação de salas de recursos multifuncionais, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular, muitas escolas vivem a realidade da falta desta estrutura dentro dos seus espaços físicos, como também a ausência do profissional qualificado que atenda a estes alunos. Porém, é importante não delegar toda a responsabilidade da aprendizagem a este espaço e ao profissional que atende neste local, deve haver uma ação conjunta e colaborativa entre professor de sala e o profissional do AEE. A escola deve envolver-se nesta ação colaborativa, apoiando e dando o suporte para que a ação conjunta aconteça. Sobre o atendimento no AEE, Braun e Vianna (2011, p. 26) argumentam que,

O Atendimento Educacional Especializado não é único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades no processo de ensino e aprendizagem. Mas nele pode e deve se caracterizar, a partir de uma atuação colaborativa entre professores, a elaboração de uma rede de saberes para ensinar o aluno, tanto em momentos específicos como o AEE, quanto na sala de aula.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Ainda sobre a ação colaborativa, Gomes *et al* (2017) compreendem que é um elemento fundamental para o processo de escolarização na escola inclusiva, que o sucesso ou não da inclusão não pode ser creditado de forma isolada a um dos profissionais, seja ele professor do ensino regular ou do especial. As autoras ainda destacam que,

A Educação Inclusiva bem-sucedida é consequência do trabalho conjunto de profissionais e de outras pessoas que fazem parte da vida do aluno, desenvolvendo e implementando estratégias que visem à construção de uma escola democrática, na qual sejam efetivadas condições de permanência e apropriação do conhecimento (GOMES *et al*, 2017, p. 160-161)

É no campo das experiências colaborativas de aprendizagem que pretendemos discutir a aprendizagem da criança com autismo, com enfoque na brincadeira de faz de conta e sua contribuição para este aprendizado e interação social entre as crianças com TEA e seus pares. Com o crescimento no número de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas nas escolas de ensino comum, emergem outras ações urgentes e necessárias a serem tomadas, a exemplo, a formação de professores para que conheçam o seu aluno ou aluna e possam construir propostas diferenciadas a partir deste conhecimento, que abandonem as barreiras celetistas de aprendizagem, fazendo as adaptações necessárias para acolhê-los e inseri-los no contexto escolar. A escola também precisa preparar o seu ambiente, oferecendo materiais adequados e auxiliares de ensino na sala de aula para atender a criança que chega à escola, de forma que se adapte para este aluno e aluna e não estes à escola.

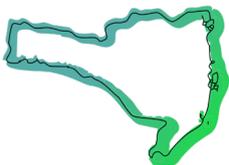
Quando se fala em criança com autismo na escola, é comum ouvir respostas que fazem parte do que foi construído socialmente, o que demonstra um pouco do (des)conhecimento das professoras. Alguns dizem que são crianças “agressivas”, que não se desenvolvem porque vivem no “mundo da lua”, “crianças sem limites”, “não fazem nada!” [...] (sic)¹⁰⁴. Nota-se nestas falas o quanto de pré-conceitos ainda existem, baseados nos aspectos sintomáticos da síndrome e que acabam por excluir a criança com autismo do direito à aprendizagem, à convivência e ao desenvolvimento. Para Orrú (2020), é importante refletirmos sobre a concepção que temos a respeito do aluno com autismo:

É a partir de nossas crenças que fazemos nossas escolhas sobre o nosso pensar, sentir e agir. Se concebemos, se cremos que nosso aprendiz com autismo é um sujeito que aprende, então vamos buscar meios de conhecê-lo melhor, vamos prestar mais atenção nos indícios que nos dá sobre seus interesses, para então com ele desenharmos seu percurso de aprendizagem. (ORRÚ, 2020, p. 159)

Apresentado por Kanner (1943) e Asperger (1944) nos anos quarenta, o autismo e a síndrome de Asperger são os mais conhecidos entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID). Muitos dos sintomas dos TEA, se sobrepõem aos de outras condições sendo facilmente confundidos com o Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL), Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH), além de inúmeras síndromes genéticas. A abrangência desse Transtorno, por si só, requer um trabalho multidisciplinar, que veja a pessoa com autismo como um ser bio-sociopsico-histórico-cultural (ORRÚ, 2003, p. 1) que adeque a prática pedagógica para esta criança e que ajudem na superação das dificuldades encontradas.

As crianças com TEA não aprendem da mesma forma que as crianças que não tem autismo. E uma das dificuldades dessas crianças é aprender por via da imitação, elas usualmente, tem maiores dificuldade de reconhecer gestos, expressões faciais e sentimentos. A imitação é um mecanismo inato, comandado

¹⁰⁴ Fala das professoras participantes da pesquisa.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



pelos neurônios-espelhos¹⁰⁵, o processo de aprendizagem ocorre quando o indivíduo ao exercitar seu próprio reflexo, o generaliza, aplicando-o à situação diversa. Contudo, isso não exclui a capacidade da criança com autismo de aprender. Por terem um modo particular de aprendizagem precisam de ações diferenciadas que acolham as peculiaridades individuais, considerando o que possibilita o aprendizado de cada um. O papel do professor, como mediador, é desenvolver aquelas habilidades e capacidades que estão latentes e precisam de estímulos para emergirem nos estudantes, pois se encontram em fase de construção.

MATERIAIS E MÉTODOS.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo dividida em duas fases de caráter qualitativo e colaborativo: uma fase inicial exploratória qualitativa, com a respectiva coleta de dados via observação participativa e entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se a análise de conteúdo dos registros em diário de bordo, fotografias e vídeos-gravação. Essa primeira fase, todavia, não será objeto de discussão nesse trabalho. Toma-se com objeto de discussão no artigo, a segunda etapa da investigação, realizada por meio da intervenção colaborativa (junto com as professoras), que envolveu o planejamento, a aplicação e a avaliação de experiências criadoras, baseadas no lúdico e imaginário (faz de conta) junto às crianças de duas turmas de educação infantil.

A pesquisa de campo¹⁰⁶ foi realizada no segundo semestre de 2022, em uma escola de educação infantil, na cidade de Porto Velho. Os dados foram construídos por meio dos recursos de registro em diário de bordo, fotografias, videogravação. No total foram 15 momentos transcritos e analisados, com duração média de 20 a 60 minutos. Focalizamos o trabalho pedagógico envolvendo a brincadeira, desenvolvido pelas professoras e pela pesquisadora com a participação dos alunos das turmas e com a participação das crianças com TEA, nominadas para fins do estudo de: Lua, Sol e Astro.

Para a construção dos dados, em especial a intervenção colaborativa, participaram quatro (04) professoras da educação infantil, sendo duas (02) professoras titulares e duas (02) professoras auxiliares; crianças na faixa etária de 04 a 05 anos de idade, três (03) crianças autistas: 01 menina (Lua – 5 anos) e 02 meninos (Sol – 4 anos e Astro – 5 anos)¹⁰⁷. Lua e Sol frequentavam a mesma turma do Pré-I, sendo alunos das professoras PrT1 e PrA1 e Astro era de outra turma de Pré-I, das professoras PrT2 e PrA2, todos estudavam no turno vespertino.

Com o intuito de conhecer as trajetórias profissionais das professoras participantes da pesquisa, referente à formação, ao tempo de atuação na educação e no atendimento educacional à criança com autismo, aplicou-se um questionário para a coleta dos dados.

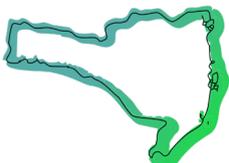
Quadro 03 - Professoras¹⁰⁸ participantes da pesquisa: idade, formação e tempo de atuação (na Educação e com criança com TEA)

¹⁰⁵ Os neurônios-espelhos foram descobertos por um grupo de pesquisadores liderados Giacomo Rizzolatti na década de 1990. (Serra, Tatiana. *Autismo: um olhar a 360º* (p. 65). Literare Books. Edição do Kindle).

¹⁰⁶ O desenvolvimento do estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade CAAE: 61566922.2.0000.0120.

¹⁰⁷ Para preservar a identidade das crianças, optamos pela identificação usando nomes do campo da astronomia.

¹⁰⁸ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa substituímos os nomes por símbolos (letras e números) representativos. Assim, PrT1 = Professora Titular 1; PrA1 = Professora Auxiliar 1; PrT2 = Professora Titular 2 e PrA2 = Professora Auxiliar 2.



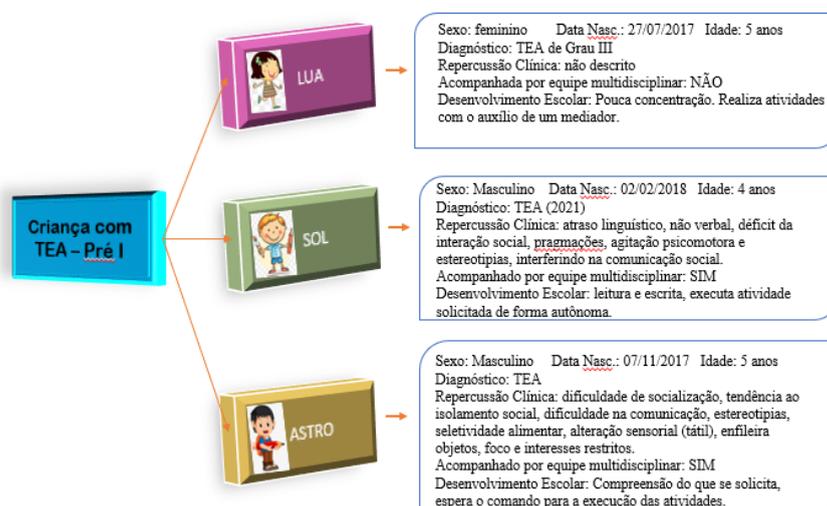
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



LISTA				
Nome/Código:	PrT1	PrA1	PrT2	PrA2
Identificação:	Titular da sala	Auxiliar	Titular da sala	Auxiliar
Formação:	Psicologia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Especialização:		Psicopedagogia	Psicopedagogia	Pedagogia
Tempo de atuação na Educação:	22 anos	12 anos	07 anos	02 anos (cuidadora)
Tempo de atuação com criança com TEA:	Primeira vez	08 anos (sempre trabalhou com inclusão)	05 anos	02 anos

Elaborado pela pesquisadora

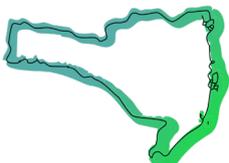
Infográfico 01 – Caracterização das crianças pesquisadas com TEA:



Infográfico 1: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados da escola.

O planejamento da intervenção realizada em sala de aula, em colaboração com as professoras, teve o intuito de provocar novos conhecimentos, ressignificar a prática pedagógica, baseada no lúdico e imaginário (faz de conta), a fim de compreender a importância da atividade criadora e da brincadeira no processo de ensino. As atividades realizadas com as professoras foram divididas em 3 momentos, prevendo: planejamento, aplicação, avaliação de atividades e de elaboração de conceitos com os alunos estudados, com frequência de duas vezes por semana, durante 2 horas, no período de 02 (dois) meses.

Traçamos um planejamento que envolvesse todos os alunos de cada turma, possibilitando a observação interativa entre as crianças, na construção da brincadeira, na colaboração mútua e no próprio processo do brincar. A turma da professora PrT1 tinha 17 alunos frequentando e a turma da professora PrT2 um total de 15 alunos. Dessa forma, dividimos as atividades interventivas em 02 (dois) momentos, que foram desenvolvidos em cada turma, a saber:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Quadro 5 – Etapas das Atividades

1º Momento	<p>* Contação de História</p> <p>As histórias foram contadas de forma lúdica: Varal de história, história participativa (Eu conto um conto e você continua).</p> <p>a) Livro infantil: Piratinhas protetores dos mares</p> <p>b) A viagem Espacial</p>	2º Momento	<p>* Brincadeira de faz de conta</p> <p>Confecção de material para uso nas atividades: Brincando de faz de conta;</p> <p>a) O navio pirata</p> <p>b) O robzinho do espaço</p>
------------	---	------------	--

Criado pela autora

A contação de história e o desenvolvimento da prática:



Varal de História



Caça ao Tesouro



Robozinho do Espaço



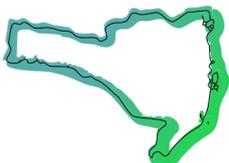
Foguete Espacial

Arquivo próprio

No primeiro momento, optamos pela contação de história, de forma que, a partir delas, as crianças pudessem interagir com a pesquisadora, contribuindo na contação das histórias por meio do imaginário. Nas falas de Vigotski (2018, p. 24), a imaginação origina-se do acúmulo de experiências, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser a imaginação. Assim, ao contarmos as histórias estaríamos ampliando a experiência das crianças, dando-lhe bases para a sua atividade criadora. As técnicas usadas para a contação de histórias foram, o varal de histórias, onde íamos apresentando os personagens e cenas da história e as crianças construam o enredo junto. Na história seguinte, apresentamos o robzinho do espaço para as crianças. As crianças deram um nome ao robô (Flip) e foram construindo sua história: de onde ele veio, sua família, qual era a sua missão e quem eram os amigos dele. O envolvimento e a criatividade das crianças foram marcantes. Nestes momentos as crianças Lua, Sol e Astro, interagem, cada uma a sua maneira. Sol e Astro eram mais atentos, riam e interagem com os colegas.

O segundo momento, com o auxílio das professoras, foi criado o cenário para cada atividade. O primeiro cenário foi para “O caça ao Tesouro”. Usamos tapa-olho, bandana, lupa e um grande barco pirata com leme para a navegação. Os alunos teriam que encontrar os tesouros escondidos na sala de aula. Alguns intercalavam entre a busca pelo tesouro e em entrar no grande barco pirata. O segundo cenário foi do robô espacial feito de sucatas. As crianças que já tinha se familiarizado com o robô brincaram com o mesmo em sua missão secreta. Cada criança construiu o seu foguete para ir ao espaço. Pressupondo-se que a brincadeira é constituída socialmente e as experiências do meio social são basilares para o desenvolvimento infantil, a participação das crianças era o fator primordial. As crianças participaram das atividades, não excluindo as crianças atípicas, que permaneceram envolvidas nas atividades o tempo todo.

Todo o material coletado por meio de fotos, videograções, anotações em diário, foi selecionado e organizado, evidenciado as ações dos sujeitos envolvidos, suas narrativas, atividades desenvolvidas, as falas, a participação e interação. Foi interagindo com os participantes da pesquisa, fazendo parte do seu



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



cotidiano que nos aproximamos mais de cada um. A proximidade com os sujeitos nos ajudou a compreendê-los e, posteriormente, na condução da análise dos dados.

Na segunda etapa, após a leitura dos dados primários, fizemos a transcrição literal das entrevistas gravadas, selecionamos as fotos e marcações nas videograções, atentando para a qualidade do material. No momento seguinte, a transcrição das entrevistas foi categorizada conforme a sua ocorrência e semelhança, as que se interrelacionavam e corroboravam com o nosso propósito. Procurou-se analisar detalhadamente toda gama de dados obtidos na tentativa de extrair as contribuições possíveis para a finalidade pretendida, respeitando-se cada comunicação e forma de expressão no registro e na transcrição.

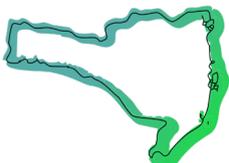
As atividades interventivas, registradas em forma de fotografias e videogravação, desenvolvidas em um período de 2 meses e em aulas distintas, com duração média de 60 minutos, tiveram como propósito avaliar o nível de envolvimento das crianças nas atividades pedagógicas e lúdicas e o nível de complexidade das relações dos TEA em interação com as demais crianças. A análise dos vídeos e fotos foi confrontado com o que se observou em sala e anotado no diário de bordo.

RESULTADOS.

As atividades colaborativas desenvolvidas na sala de aula tiveram como principais sujeitos as crianças com TEA. O envolvimento das crianças típicas e das crianças atípicas, na construção das histórias e nas brincadeiras de faz de conta, indicam que a criança com TEA é capaz de operar entre o real e o imaginário e que a relação com os pares é possível. Em alguns momentos as crianças respondiam às perguntas feitas demonstrando o nível de atenção nas histórias. Sol e Astro se envolviam nas brincadeiras tanto quanto as crianças típicas. Mesmo a criança com nível de dependência maior, participou do seu jeito e à sua maneira. Lua surpreende a todos quando: entra no barco de caixa de papelão e, após brincar com o leme, tenta se esconder para que a professora não a visse, quando guarda seu foguetinho na mochila sem extraviá-lo e quando permanece na sala durante as atividades lúdicas, já que sempre tenta fugir. Percebemos que Lua do seu jeito, consegue brincar e entende o que os objetos da brincadeira significavam. Sol entrou no grande barco de caixa de papelão, pegou o leme encenou seu comando, ria e se divertia. Os colegas sentados juntos ao barco compartilhavam da brincadeira, alguns faziam o barulho da água e outros faziam um barulho de motor de carro. O aluno Astro se integra aos demais e sai em busca do tesouro perdido. Durante a atividade do robzinho do espaço, Astro constrói seu foguete, relata que vai para o espaço com sua mãe e o irmão. Conta que quando chegar no planeta Terra vai brincar com o seu cachorro e com o dinossauro. Foi possível observar as mudanças apresentadas pelas crianças desde o início da pesquisa até o final, tanto na interação como na comunicação. O uso de estratégias baseadas na brincadeira de faz de conta, da criação e da imaginação tem uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento das crianças com autismo. Importante também, é o papel do professor na organização de estratégias, criando espaço e oferecendo objetos e condições para que as crianças com TEA possam se desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Um diagnóstico de autismo não é algo que seja passageiro e com ele vem uma sucessão de sentimentos que afetam a estrutura familiar, sua descoberta nunca é algo fácil. Os sentimentos gerados frente aos cuidados que o TEA requer, mesmo em tarefas simples, rompe com as expectativas de futuro que os pais tinham. A falta de conhecimento e de compreensão do autismo, gera preconceitos, tanto no meio escolar, quanto na própria sociedade. A escola, como lugar de relação e de sistematização do conhecimento, é um ambiente privilegiado no processo de desenvolvimento da criança, devendo assumir



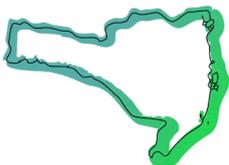
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



esse papel sem excluir a criança com deficiência, integrando-a ao meio e favorecendo o seu desenvolvimento. Assim, assumimos os aportes vigotskianos, de que a educação de uma criança com deficiência não difere de uma criança normal e que a aprendizagem é um processo de relações entre indivíduos, numa dimensão histórica e social, a relação entre os sujeitos é importante para o desenvolvimento (Vigotski, 2021, p. 34). Pensar apenas nos níveis de dependência e nas características desses indivíduos, estigmatizam e os impossibilitam de desenvolverem suas habilidades. Assim, devemos oportunizar experiências e dar condições para que o desenvolvimento ocorra e possibilite o crescimento, a autonomia de cada criança. Com os estudos realizados percebeu-se que a criança com autismo é capaz de manifestar experiências criadoras nas brincadeiras de faz de conta, criando seu mundo imaginário, interagindo com o meio cultural e os objetos que lhes são apresentados e, assim, superar limites. É importante o papel mediador do professor para criar estratégias que oportunizem o desenvolvimento da capacidade de imaginar, fazer de conta por meio de experiências criadoras nas brincadeiras com crianças com autismo.

Referências

- BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico**. Educação Especial e Educação Inclusiva: reflexões sobre o fazer, RJ: Ed da UERRJ, 2011.
- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V. e PANHOCA, V.: **O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva Histórico-Cultural**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, jan.-mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK> . Acesso em 18 jan. 2022.
- BRANDÃO, P. M. G.; FERNANDES, G. F. G. **O brincar e suas possibilidades na Educação Infantil: uma revisão sistemática**. Olhar de Professor, v. 24, p. 1-18, 13 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15956>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- BRASIL, PNEEPEI (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.
- CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M. de; SANTOS, R. da S.; SÁ, M. das G. C. S. de. **A Brincadeira De Faz De Conta Com Crianças Autistas**. Movimento, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 581–592, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.76600. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/76600>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- CHICON, J. F. *et al.*; **Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo**, Rev. Bras. Ciência e Esporte - Elsevier Editora Ltda 2018;41(2):169---175. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/tLVB39V7NKctxQLC5Yv6Vjy/>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; DENARI, Fatima Elisabeth. **Pessoa com deficiência: estigma e identidade**, Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



2017, 77. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/268-155-PB.pdf> Acesso em: 18/03/2023.

FERREIRA, M. C. V. *et al.*: **A brincadeira intencional na educação da criança com TEA**, Rev. Psicopedagogia, vol. 38, nº. 116, São Paulo maio/ago. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000200013. Acesso em: 27 nov. 2021.

GOMES C, Cardoso CR, Lozano D, Bazon FVM, Lucca JG. **Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares**. Rev. Psicopedagogia 2017; 34(104):158-168.

HOSTINS, R. C. L., & JORDÃO, S. G. F. (2015). **Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(28). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>

HOSTINS, Regina Celia Linhares; DE SILVA, Cristiane; ALVES, Adriana Gomes. **Coletividade, Colaboração e Experiência: Pressupostos para a Inclusão Escolar e a Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual**. Revista Teias, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 159-176, set. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25520>>. Acesso em: 17 ago. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2016.25520>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: resultados preliminares, população estimada 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/porto-velho.html>. Acesso em: 05 mai. 2022.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira 1994. (Série A Pré-Escola Brasileira).

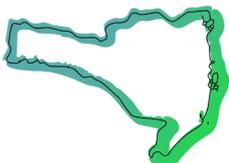
LIMA, S.M. & LAPLANE, A.L.F. **Escolarização de Alunos com Autismo**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr.- jun., 2016

LIMA, Marcela Francis Costa e PLETSCHE, Marcia Denise. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889 dez., 2018.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Trad. e Rev. Maria Inês Corrêa Nascimento e Aristides Volpato Cordioli [et al.], 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio e MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**, Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 215-224.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-14, 15 mar. 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em: 18/03/2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Prefácio de Maria Teresa Eglér Mantoan. 2ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. ISBN 978-85-326-5259-1.

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/4379/1/Mariana%20Campos%20Pinho.pdf>. Acesso em: 18/01/2022.

Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva – PNEEPEI. MEC – 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 11/03/2023.

SERRA, T. **Autismo** [recurso eletrônico]: um olhar a 360°. Coord. Tatiana Serra - São Paulo, SP: Literare Books Internacional, 2020. ISBN 978-85-9455-277-8.

SILVA, M. A. da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23525>. Acesso em: 08 jan. 2022.

TACAHASHI, A. S. M.; SAITO, H. T. I. A brincadeira de faz de conta na educação infantil: características e possibilidades de ações. In: GUILHERME, W. D. (Org.) **Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª edição - São Paulo: Ícone, 2010.

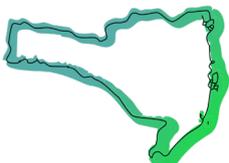
VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas** - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Trad. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); Ver. da Trad. Guillermo Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico; Trad. E Ver. Téc. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018

_____. **Problemas de defectologia**. Vol. 1. Org., Ed., Trad. e Rev. Téc. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021

_____. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski**. Trad. e Rev. Téc. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

_____. **A Formação Social da Mente**. Org. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédias, USP, Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva, Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991, 4ª edição brasileira.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



APÊNDICES.

Apêndice A – Roteiro de Entrevista – Professores Participantes



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Programa de Pós-Graduação em Educação

www.univali.br/ppge • e-mail: ppge@univali.br

Fone: (47) 3341 7516 - fone/Fax: (47) 3341 7822

Rua Uruguai, 458 - Bloco F - 4º piso CEP: 88302-901 – Itajaí/SC

Perfil Docente:

Formação Acadêmica: _____

Tempo de Carreira: _____

Regime de Trabalho: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. *Conhecendo o(a) Professor(a)*

Como foi a sua formação acadêmica? Quanto tempo na educação?

Quais conhecimentos prévios você tinha e tem sobre a aprendizagem de pessoas com autismo e sobre a inclusão delas na escola?

Quais experiências você agrega nessa área?

Diante de sua experiência como docente e, principalmente, na educação inclusiva, o que lhe faz pensar e repensar na prática de ensino?

2. *Conhecendo as Práticas Pedagógicas do(a) Professor(a) no ensino a educação inclusiva:*

Como e quando o seu (a) aluno(a) com autismo lhe foi apresentado (a)?

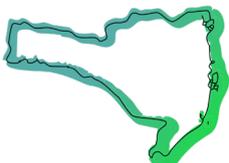
Como você organiza as suas práticas pedagógicas com a turma e/ou com seu estudante com autismo?

Seu/sua aluno(a) com autismo atende os objetivos do seu planejamento? Se não, por quê?

No que tange a avaliação, é única para todos ou há a necessidade adaptação? O que é desenvolvido para esse público?

Como ocorre a comunicação e o suporte com a equipe do atendimento educacional especializado para essa demanda?

A educação inclusiva pode de ser considerada um desafio? Como é esse desafio de trabalhar com crianças com autismo em uma sala de aula, com base nos princípios da PNEEPEI?



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Apêndice B – Roteiro de Entrevista – Pais/Responsável Participantes



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ Programa de Pós-Graduação em Educação

www.univali.br/ppge • e-mail: ppge@univali.br

Fone: (47) 3341 7516 - fone/Fax: (47) 3341 7822

Rua Uruguai, 458 - Bloco F - 4º piso CEP: 88302-901 – Itajaí/SC

Perfil Estudantil

Turma: _____

Idade: _____

Deficiência: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Conhecendo o estudante

Qual é a idade do seu(a) filho(a)?

Como foi para você e para ele o ingresso na escola? Como você avalia essa experiência escolar?

Na sua percepção, nas atividades de casa e da escola, o que ele (a) sabe fazer sozinho?

O que ele consegue desenvolver com a ajuda de alguém?

Quais os progressos que ele vem fazendo na sua aprendizagem? Como você avalia a participação e a experiência de inclusão de seu filho na escola?

2. Conhecendo as Práticas do(a) estudante:

O que seu(a) filho aprende na sala de aula é perceptível em casa?

Seu filho(a) consegue entender o que a professora explica em sala de aula? Se sim, como você percebe isso? Se não, qual o porquê?

O que seu filho(a) mais gosta de fazer nas atividades da escola?

Seu(a) filho(a) é acompanhado por uma equipe multidisciplinar?

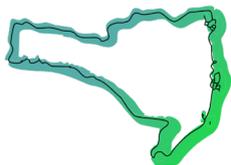
3. O estudante e a família:

Como foi a descoberta do autismo em seu(a) filho(a)? O que lhe falaram sobre isso e o que significou para você esse momento?

Seu(a) filho(a) tem irmãos com quem possa se relacionar? Qual(is) brincadeiras que seu(a) filho gosta de participar?

Na família existe um momento para a brincadeira com a criança? Como se dá essa brincadeira? Como seu(a) filho(a) se comporta quando está brincando?

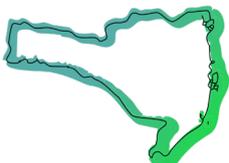
Seu(a) filho(a) é uma criança autônoma? A família estimula o processo de independência da criança? De que forma?



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GT 09 – EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, PRÁTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Identidade nacional: o espaço escolar e a reflexão sobre a presença de imigrantes africanos em Criciúma

Cristiane Dias¹

cristiane_dias77@yahoo.com.br

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Gladir da Silva Cabral²

gla@unesc.net

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

RESUMO. O presente trabalho propõe uma reflexão acerca do estranhamento e do impacto causado pela presença de imigrantes, em especial, ganeses e haitianos, na cidade de Criciúma, Santa Catarina, bem como fazer uma análise valendo-se do conceito de comunidades imaginadas e identidade cultural de Benedict Anderson e Stuart Hall. O trabalho apresenta os resultados de um projeto escolar desenvolvido em uma escola pública na cidade de Criciúma visando debater questões como a imigração, a xenofobia e diversidade cultural. Entendemos que, apesar dos avanços na conscientização sobre a importância da diversidade cultural em Criciúma, ainda há muito trabalho a ser feito.

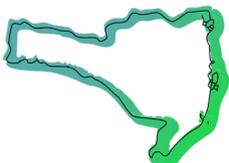
PALAVRAS-CHAVE: Imigração. Xenofobia. Identidade.

ABSTRACT. This paper proposes a reflection on the strangeness and impact caused by the presence of immigrants, especially Ghanaians and Haitians, in the city of Criciúma, Santa Catarina, as well as making an analysis using Benedict's concept of imagined communities and cultural identity by Anderson and Stuart Hall. This work also aims to present the results of a school project developed in a public school in the city of Criciúma with the objective of debating issues such as immigration, xenophobia and cultural diversity. We understand that, besides the progress on the awareness about the relevance of cultural diversity in Criciúma, there is a lot of work to be done.

KEY WORDS: Immigration. Xenophobia. Identity.

INTRODUÇÃO

A pesquisa abordada neste trabalho explora a dinâmica da imigração em Criciúma, uma cidade localizada no extremo sul catarinense, e como isso afeta a percepção da comunidade local sobre a diversidade cultural. Ao longo dos anos, Criciúma foi influenciada por imigrantes de várias origens, incluindo italianos, poloneses, alemães, portugueses, negros, árabes e espanhóis, formando uma cidade diversa. No entanto, a chegada de imigrantes africanos e de outras partes da América do Sul em meados



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



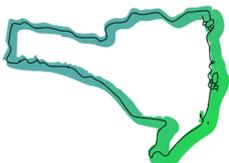
de 2014 trouxe uma nova onda de diversidade à cidade, chamando a atenção pela variedade de línguas e culturas.

O projeto descrito neste estudo, intitulado "*We speak the same language*" focou em promover a reflexão e a compreensão sobre questões de imigração, diversidade e xenofobia entre os estudantes da cidade. A professora responsável pelo projeto conduziu atividades que envolviam o estudo da língua inglesa para capacitar os alunos a se comunicarem com imigrantes e promover empatia em relação a eles. Por meio de discussões em sala de aula, os alunos passaram a ver os imigrantes não como ameaças, mas como indivíduos em busca de uma vida melhor. O Brasil sediou a 20ª edição da Copa do Mundo de Futebol masculino entre 12 de junho e 13 de julho de 2014, período este em que inúmeros ganeses que entraram no país com o visto de turista para assistirem aos jogos da Copa. Porém, logo após o encerramento da competição decidiram permanecer no Brasil. Conforme tese de doutorado da professora Michele Maria Stakonski Cechinel **Zongos em itinerância: migrações ganesas em Criciúma no tempo presente (2014-2021)**, “apenas nove dias após a cerimônia de encerramento do campeonato, 500 cidadãos ganeses já haviam solicitado refúgio no país” (2021, p. 61).

Conforme as entrevistas realizadas pela pesquisadora, diversas vezes a palavra “tranquila” foi citada pelos ganeses que decidiram migrar para Criciúma, possivelmente entendendo ser a cidade do sul catarinense menos agitada que São Paulo, primeiro destino dos imigrantes quando chegam ao Brasil. Ela relata que, em muitos momentos da entrevista, os imigrantes comentaram que a cidade oferecia mais oportunidades de trabalho (2021, p. 203). Muitos dos ganeses que chegaram à cidade não tinham parentes e quem os orientava eram os demais imigrantes que chegaram antes. Em Criciúma, eles iam formando uma rede de apoio, alugando um imóvel para que muitos morassem, fato este que fez com que, ainda em 2014, por meio de uma denúncia anônima, a Defesa Civil de Criciúma fosse acionada e encontrasse 65 homens vivendo em situação precária, sem comida suficiente, colchões e roupas de cama adequados. A Secretaria de Assistência Social foi acionada e os imigrantes foram acolhidos na Casa de Passagem e encaminhados para a Polícia Federal para a regulamentação dos documentos (2021, p. 204-206).

A pesquisadora apresenta uma matéria publicada em um periódico do Rio Grande do Sul em que o jornalista usa “uma série de léxicos pejorativos sobre o fenômeno migratório ganês”, entre eles, o uso de línguas “tribais” para comunicação e ainda menciona um “cenário desolador” quando se refere a situação em que formam encontrados os imigrantes (2021, p. 207). Infelizmente, falas como a do jornalista gaúcho não são incomuns quando o assunto é imigração, especialmente quando os imigrantes são oriundos de países africanos. O portal de notícias G1 Santa Catarina relatou o acontecimento do 1º Fórum das Imigrações no dia 28 de julho de 2014, para discutir alternativas referentes aos imigrantes ganeses, haitianos e senegaleses que na época somavam em torno de 1,4 mil na cidade. Na reportagem, Maria do Carmo, coordenadora do Centro de Atendimento ao Imigrante, relata que “caímos em situações em que os imigrantes não têm acesso ao direito, passando até por questões de discriminação ou até mesmo, infelizmente, questões de xenofobia” (Globo, 2014).

Episódios de discriminação e xenofobia contra esses imigrantes foram percebidos pela autora deste trabalho enquanto lecionava inglês em uma escola pública estadual na cidade de Criciúma. Na ocasião, os alunos questionavam acerca da presença desses imigrantes na cidade, vendo-os como uma “ameaça” aos seus empregos. Esse sentimento de ameaça também foi percebido em relação aos comerciantes de uma das ruas de comércio da cidade, lugar em que foi fixado um cartaz bilíngue (português e inglês) alertando ser crime praticar o comércio ilegal, uma vez que os imigrantes realizavam, nas calçadas das ruas, a venda de produtos importados como meias, camisetas e relógios, entre outros.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Um projeto escolar, realizado em 2018 pela autora, buscou entender a origem desse estranhamento, impacto e hostilidade com relação aos imigrantes, bem como combater a xenofobia e promover a tolerância e a aceitação da diversidade cultural na região. Este estudo também enfoca a importância da identidade nacional como uma construção social e simbólica, influenciando a maneira como as pessoas veem a si mesmas e sua nação. Benedict Anderson descreve a nação como uma "comunidade imaginada" e destaca que a identidade nacional não é fixa, mas sim moldada pela imaginação coletiva.

No entanto, apesar de alguns progressos na compreensão e aceitação dos imigrantes, o trabalho destaca que desafios persistentes relacionados à xenofobia e ao preconceito ainda existem. A pesquisa destaca que a cidade de Criciúma continua a receber imigrantes, incluindo venezuelanos e que a diversidade é uma realidade em evolução. O desafio educacional de promover uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade permanece relevante.

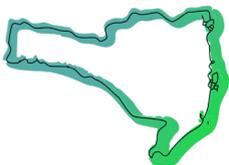
O estudo conclui que, embora tenha havido avanços na conscientização sobre a importância da diversidade cultural em Criciúma, ainda há muito trabalho a ser feito para garantir uma convivência harmoniosa e inclusiva entre a população local e os imigrantes. A pesquisa destaca a necessidade contínua de educação e sensibilização para combater o preconceito e promover o respeito pela diversidade em uma sociedade cada vez mais globalizada.

MATERIAIS E MÉTODOS

A imigração é uma questão muito forte, seja em nossa cidade, no país e no mundo. Os imigrantes (sobretudo africanos, mas também de outras partes da América do Sul) começaram a chegar a Criciúma em meados de 2014 e até hoje, 2023, chamam a atenção pelas roupas coloridas e pelas línguas diferentes que usam para conversar entre si, além do inglês (imigrantes ganeses, nigerianos, sul-africanos), francês (haitianos) e português (angolanos), além do espanhol (imigrantes oriundos de países latino-americanos).

Criciúma, localizada no extremo sul catarinense, foi colonizada por cinco etnias há aproximadamente 140 anos atrás: italianos, poloneses, alemães, portugueses e negros. Com o passar dos anos, outras duas etnias foram reconhecidas como parte da colonização da cidade: os árabes e os espanhóis. Estranhamente, os povos indígenas ainda não foram reconhecidos e até hoje estão invisibilizados na história da região, a não ser quando se fala dos caçadores de bugres e das hostilidades entre colonizadores e povos originários. Assim, a cidade foi formada pela contribuição de vários povos, o que faz com que ela seja muito diversa. Isto é tido como motivo de orgulho para a cidade, que todos os anos realiza um festival chamado "Festa das Etnias" (anexo 1), momento em que representantes das diversas etnias realizam apresentações de dança, música e comidas típicas.

Equivocadamente, os poderes públicos dividem as etnias em: italiana, alemã, polonesa, espanhola, portuguesa, negra e árabe. Contudo, não há etnia negra, há uma diversidade de afrodescendentes que vieram morar aqui. Também não há etnia árabe na cidade; há descendentes de sírio-libaneses e palestinos. Aliás, podemos mencionar o "Parque das Nações", que faz alusão aos povos colonizadores e um shopping da cidade que se chama "Nações Shopping", entre outras tantas referências, que nos levam a pensar que uma cidade, com a imigração em seu DNA, deveria ser uma cidade aberta para receber outros povos. Outro fato interessante é a quantidade de cricumenses que deixam a cidade para morar em outros países, principalmente os Estados Unidos, Inglaterra, Itália e Alemanha, aproveitando-se em especial do benefício da *dupla cidadania* concedida aos descendentes de famílias italianas para



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



que possam viver na Europa, por exemplo. Assim, Criciúma é uma cidade que tanto recebe imigrantes quanto sua população se torna imigrante ao ir para outros países.

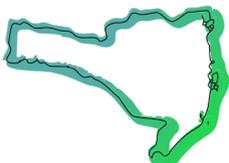
Um dado importante a ser conhecido é que, em 2018, o número de brasileiros que saiu do Brasil foi maior do que de imigrantes que vieram para o país. O site Observatório do Terceiro Setor informa que, conforme dados da Polícia Federal, 252 mil habitantes decidiram sair do país, enquanto 94 mil imigrantes escolheram o Brasil para morar. Ainda segundo a matéria do site afirma que “uma pesquisa do Instituto Ipsos aponta que o brasileiro acha, em média, que 30% da nossa população é de estrangeiros, mas o número real não chega a 1%. É uma das maiores distorções de percepção entre todos os países pesquisados” (Observatório do Terceiro Setor, 2018). A discrepância entre a percepção pública e a realidade demográfica também levanta questões sobre como a informação é disseminada e como a mídia, as redes sociais e outros meios de comunicação desempenham um papel na formação das opiniões da sociedade. É importante que as fontes de informação sejam responsáveis na divulgação de dados precisos e que as pessoas estejam dispostas a buscar informações confiáveis e verificar suas fontes. Tanto a saída de brasileiros do país quanto a chegada de imigrantes estrangeiros têm implicações sociais, econômicas e culturais. Compreender e lidar com esses fenômenos de maneira informada e equilibrada é crucial para que um país possa tirar proveito dos benefícios da diversidade cultural, ao mesmo tempo, em que aborda quaisquer desafios que possam surgir.

Isto aponta para o que Benedict Anderson chama de *Comunidades Imaginadas*, e que trataremos adiante. Há, inclusive, brasileiros em diversas partes do mundo, dos Estados Unidos à Coreia do Norte. Conforme dados levantados pela CNN Brasil junto ao Itamaraty, vivem hoje no exterior cerca de 4,5 milhões de brasileiros (CNN Brasil, 2023).

O que se percebe, no entanto, é que a comunidade não recebeu de forma muito amistosa esta nova leva de imigrantes que escolheram a cidade de Criciúma para viver, percepção que veio a partir de falas preconceituosas de estudantes de 9º ano de uma escola pública estadual. Foi a partir dessas percepções que se organizou e aplicou uma sequência didática com as turmas a fim de fazer com que os estudantes refletissem sobre questões relevantes, entre elas, o respeito e a tolerância pela diversidade.

Cristiane Dias, professora de língua portuguesa e inglesa, deparou-se com uma situação que a fez perceber de forma mais efetiva a relação entre os imigrantes africanos e a população da cidade. Durante seu horário de almoço, a professora deslocou-se até uma loja de departamentos próxima à escola e, enquanto caminhava pelos corredores da loja, deparou-se com a seguinte cena: dois rapazes negros tentando conversar com uma vendedora. A vendedora, aparentemente nervosa, não conseguia se comunicar com os rapazes, pois eles falavam com ela em inglês. Imediatamente a professora se dirigiu à vendedora, perguntando se poderia ajudá-la, ao que ela respondeu: “*eu não sei o que eles estão dizendo*”.

Comunicando-se em inglês com os rapazes, descobriu-se que eram imigrantes da África do Sul e Gana, conforme constava nos passaportes que eles apresentaram, e que estavam procurando emprego. Colocando-se como intérprete, a professora ajudou os imigrantes a se comunicarem com o chefe da loja, que passou as orientações sobre dia e hora em que se realizavam entrevistas de emprego, bem como o nome da pessoa a quem deveriam procurar. Antes de se despedirem da professora, os rapazes perguntaram a localização da prefeitura, informação repassada a eles também em inglês. Este episódio fez com que Cristiane pensasse em seus alunos, perguntando-se se eles teriam condições de ajudar os imigrantes, se conseguiriam conversar e ajudá-los em inglês, já que o fato aconteceu bem próximo da escola em que ela lecionava.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



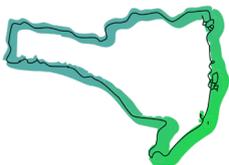
Ao voltar para a escola e contar aos alunos o que havia vivenciado na loja de departamentos, comentários feitos por alunos da turma chamaram sua atenção. Eles diziam que os imigrantes estavam vindo para Criciúma “roubar” seus empregos. Aquela fala soou como um sinal de alerta para a professora, que até o momento não tinha percebido tal comportamento xenofóbico em seus estudantes, apesar de a cidade já apresentar evidências do desconforto causado pela presença destes imigrantes, majoritariamente negros. O projeto foi batizado de *We speak the same language* (Nós falamos a mesma língua), fazendo alusão ao fato de que, mesmo nos comunicando em idiomas diferentes, precisamos falar a mesma língua, que é a do respeito, do amor e da paz. A professora utilizou o estudo da língua inglesa como forma de fazer os estudantes refletirem sobre questões importantes que estavam presentes naquele momento, como a xenofobia.

Uma das primeiras atividades do projeto foi escrever no quadro a palavra “XENOPHOBIA” e perguntar o significado. Em torno de 50% conseguiram explicar o significado da palavra. Na sequência foi apresentado um vídeo noticiando que, em um supermercado alemão, retirou-se das prateleiras todos os produtos estrangeiros (Resiliência, 2017). A atividade proposta buscou mostrar a importância da diversidade e combater a xenofobia. Foi realizada uma breve pesquisa nas turmas sobre o sobrenome dos alunos e descobriu-se que são sobrenomes estrangeiros, das famílias imigrantes que colonizaram a cidade e a região. Na sequência foram apresentadas fotos que remetem à colonização de Criciúma: o Monumento às Etnias, cartaz da Festa das Etnias, fotos de brasileiros vivendo em outros países, tudo isto a fim de mostrar aos estudantes que as pessoas se deslocam de um país para outro em busca de melhores condições de vida, de trabalho e que foi, de certo modo, o motivo pelo qual os primeiros imigrantes europeus desembarcaram em Santa Catarina, deslocando-se para diversas cidades, entre elas Criciúma.

O projeto também manteve o foco na língua inglesa, para capacitar os alunos a falarem o idioma e ampliarem seus repertórios, pois, ao conhecerem uma nova cultura, eles ultrapassam a fase do estranhamento e têm a possibilidade de aprender mais sobre o outro. Levando isto em consideração, a professora fez um recorte e escolheu, entre os conteúdos de língua inglesa a serem estudados em sala de aula, aqueles que ajudassem os alunos a se comunicarem com um estrangeiro, seja pedindo ou fornecendo informações sobre lugares da cidade e sua localização, sendo eles: nomes de lugares em inglês (ex.: *bank, school, drugstore, etc.*), o caso possessivo (por causa dos nomes de alguns restaurantes (ex.: Antônio's Lanches), preposições de lugar (ex.: *next to, in front of*) e direções (ex.: *turn right, go straight ahead*). Todos os conteúdos foram trabalhados com os alunos de forma que pudessem desenvolver as habilidades para a comunicação em língua estrangeira, como *listening, comprehension, writing, reading* e *speaking*.

Para envolver ainda mais os alunos no projeto, a professora apresentou um aplicativo para celular que cria avatares falantes. Os avatares podem ser personalizados, ou seja, o aluno pode escolher formato do rosto, corte e cor de cabelo, tom de pele, além de outras características físicas. Os alunos criaram falas e diálogos em inglês para estes personagens e inseriram no aplicativo, que as lê. O aplicativo permite que os alunos escolham o sotaque do seu avatar, podendo ele ser britânico, americano, australiano, indiano, entre outros. Isto permite que o aluno perceba que a língua inglesa não possui apenas um sotaque, mas que ele é diverso, conforme o país em que é falado.

Ao finalizarem a atividade, os alunos enviaram os vídeos de seus avatares à professora, que os apresentou à turma. Além disso, foi apresentado um vídeo no qual foi possível perceber como os alunos conseguiram capturar e compreender um fato que, no ano anterior, chamou a atenção do mundo, por se



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



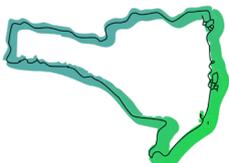
tratar justamente da questão da imigração em uma das mais conhecidas fronteiras do mundo: a construção do muro na fronteira entre o México e os Estados Unidos. Em 2017, o então presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, assinou a ordem de construção na fronteira entre estes países. Uma das frases do discurso do ex-presidente, após a assinatura, foi “Uma nação sem fronteiras não é uma nação” (Globo, 2017).

Este fato não passou despercebido pelo trio de estudantes que usaram de bom humor e ironia para satirizar o então presidente dos Estados Unidos que construiu um muro para barrar a entrada de imigrantes e ainda alegar que o país vizinho, o México, pagaria a conta pela obra. Nos segundos finais do vídeo, com cinquenta e três segundos, um avatar de Donald Trump, em frente a um muro de tijolos, tendo ao fundo, a bandeira americana (anexo 2 e anexo 3), pergunta a outro avatar, caracterizado de mexicano (anexo 4), onde fica a loja de materiais de construção.

Antes de encerrar o projeto, os alunos foram reunidos para uma roda de conversa para apresentar algumas mudanças que aconteceram ou estavam acontecendo por conta da vinda de imigrantes para a cidade de Criciúma. Assim, se algumas mudanças deixaram evidentes a xenofobia e o racismo, outras atitudes, no entanto, demonstravam que a população acolhia os estrangeiros. Em uma das ruas mais tradicionais de comércio em que imigrantes trabalhavam como ambulantes vendendo principalmente bijuterias, relógios, meias e algumas peças de vestuário, via-se uma placa bilíngue, escrita em português e inglês (anexo 4) alertando para a proibição de comércio ambulante. A placa chamou a atenção, pois até aquele momento nunca houve uma placa proibindo ambulantes, muito menos uma placa bilíngue. Mas, um supermercado, por sua vez, percebendo a necessidade de se comunicar com os estrangeiros, fixou cartazes em inglês no caixa.

Em uma parte importante da conversa, falou-se sobre os nomes de alguns tipos de comércio com palavras ou mesmo sobrenomes que remetiam aos imigrantes. Dentre eles, restaurantes com comida “típica” italiana (Per Tutti Restaurante) e lanchonetes de churrasco árabe (Geniu’s Lanches). Todavia, é importante ressaltar que, em 2023, ainda não é possível visualizar uma grande influência da cultura destes novos imigrantes no comércio e nos restaurantes, por exemplo, pois ainda não é possível encontrar estabelecimentos com comidas destes países de origem africana ou sul-americana. Mas hoje, no centro da cidade, na galeria de comércio mais tradicional de Criciúma, uma loja de apliques para cabelo chama a atenção. Ela pertence a uma família de imigrantes africanos em que a mulher faz tranças e penteados de estilos diferentes dos que estamos acostumados a ver e certamente remetem às raízes culturais daquela família. Uma das filhas da dona da loja é aluna da professora Cristiane, que observa que, de tempos em tempos, a garota vai à escola exibindo penteados diferentes e que remetem à tradição familiar da garota.

Ainda em 2018, ano em que o projeto foi realizado, o mundo viu a seleção francesa de futebol masculino ganhar a Copa do Mundo, chamando a atenção para o fato de que, dos 23 jogadores convocados, 19 eram de origens variadas, tendo eles nascido em outros países e imigrado para a França ou terem antepassados imigrantes. Isto fez da França uma seleção multicultural, fato que já foi observado em outra edição deste mesmo campeonato, em 1998, quando o país levou à competição um time também formado em sua maioria por imigrantes ou descendentes. Sobre a competição de 2018, é interessante saber que 29 jogadores franceses fizeram parte de times de outros países, reforçando suas seleções (Globo, 2018). Isto leva a reflexão de que as pessoas têm direito de se deslocar dentro do planeta, buscar para si e para seus familiares oportunidades melhores de vida, de trabalho e segurança. Certamente, foi o que pensaram os jogadores de futebol ao escolherem a França ou times de outros países para jogar. Foi



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



o que pensaram os imigrantes que vieram para o Brasil e se fixaram em Criciúma e outras cidades de Santa Catarina.

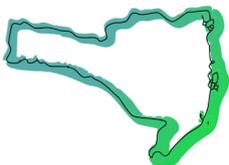
RESULTADOS

Em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall, ao falar de nacionalismo, faz referência a um conceito muito importante formulado por Benedict Anderson: o das comunidades imaginadas. Segundo essa concepção, a ideia que temos de nação não é uma substância objetiva, fixa ou permanente, mas o resultado de um processo de imaginação coletiva. Segundo Stuart Hall, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (Hall, 2006, p. 48). Há, portanto, uma carga discursiva e simbólica muito forte na construção da ideia de nacionalidade. É um processo pelo qual se padroniza a linguagem, se homogeneizam os costumes, as instituições, inclusive as instituições educativas. “Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]” (Hall, 2006, p. 50). Nesse sentido, Benedict Anderson propõe a definição de nação como “uma comunidade imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (Anderson, 2008, p. 32). E acrescenta: “Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (Anderson, 2008, p. 32).

Podemos entender, assim, que a identidade nacional não é algo fixo e objetivo, mas sim uma construção social e simbólica, moldada pela imaginação coletiva em relação ao que significa ser parte de uma nação. Ela destaca que a cultura nacional é um discurso que influencia como agimos e como nos definimos, e que essa construção inclui a padronização da linguagem, homogeneização de costumes e instituições, incluindo a educação. A definição de Benedict Anderson de nação como uma “comunidade imaginada” ressalta que essa construção é baseada em um sentimento de comunidade e compartilhamento de valores e tradições, mesmo que muitos membros dessa comunidade nunca tenham se encontrado ou conhecido.

Em relação à nova onda imigratória ocorrida na cidade de Criciúma, é possível identificar nos moradores da cidade aquilo que Hall chama de *mito fundacional*: muitos acreditam que foram os primeiros imigrantes, vindos majoritariamente de países europeus, os verdadeiros responsáveis pelo progresso e desenvolvimento da cidade. E mais: eles romantizam a vinda para o Brasil e o árduo trabalho de cultivar a terra a tal ponto que imaginam que, se não fosse pela vinda e o trabalho deles, hoje não haveria uma cidade. Há, inclusive, famílias descendentes dos primeiros imigrantes que se consideram “italianos”, sendo que já fazem parte da quarta geração ou mais de nascidos no Brasil. Ou seja, essa postura demonstra que eles acreditam ser um povo puro.

E é justamente nesse discurso acerca da cultura nacional e do mito fundacional que se amparam os moradores da cidade que não veem com bons olhos a chegada dos imigrantes. Mas, segundo Hall, “[...] as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero” (Hall, 2006, p. 60) e foi neste ponto que o projeto realizado com os alunos conseguiu alcançar seu objetivo de alguma forma, pois eles repensaram seus discursos acerca dos imigrantes. E foi a partir das rodas de conversas que ocorreram ao longo do projeto, que alguns preconceitos foram sendo quebrados, dando lugar a um discurso mais consciente sobre a questão da imigração. Foi muito importante notar como os alunos passaram a observar o estrangeiro não como uma ameaça, mas como alguém que está em busca de uma vida melhor. Isto ficou visível quando a professora perguntou quem tinha parentes, amigos ou conhecidos vivendo em outros países e quase todos conheciam alguém que morava fora. E



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



quando a pergunta era “o que eles estão fazendo lá”, a resposta era unânime, “estão trabalhando para ganhar dinheiro, para fazer a vida”. E, assim, a professora conseguiu perceber uma tomada de consciência por parte dos alunos em relação àqueles estrangeiros que estavam na cidade, deixando de vê-los como inimigos, mas ao contrário, desenvolvendo um sentimento muito importante: a empatia.

Em 2018, a autora inscreveu o projeto em um prêmio voltado para professores, sendo uma das 10 vencedoras daquela edição. Por ser um prêmio de âmbito nacional, ampliou-se a oportunidade de promover debates a respeito da imigração, da importância de mostrar aos estudantes que eles precisam estar abertos a conhecer outras culturas, vencendo o estranhamento que leva à desinformação, ao preconceito e à xenofobia.

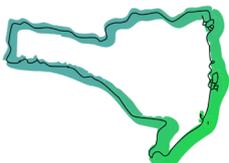
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo, é importante destacar que a questão da imigração e da diversidade cultural é um fenômeno complexo e dinâmico que impacta não apenas a cidade de Criciúma, mas também muitas outras regiões do mundo. A pesquisa realizada aqui oferece *insights* valiosos sobre como as comunidades locais lidam com a chegada de imigrantes e como a educação desempenha um papel fundamental na promoção da compreensão e da empatia.

Passados cinco anos desde que o projeto foi realizado, é possível notar algumas mudanças na cidade com relação aos estudantes: a placa da rua foi retirada, muitos imigrantes deixaram a cidade, mudando-se para países como Inglaterra e Estados Unidos. Dos que permaneceram, há os que ainda vendem produtos na rua, mas há os que abrem pequenos comércios ou trabalham como assalariados. Com relação ao idioma, eles conseguem se comunicar melhor em língua portuguesa. Não foram coletadas informações sobre a vinda de novos imigrantes para a cidade nem a quantidade que permanece, mas ainda assim eles chamam atenção por onde passam, seja quando usam as roupas coloridas, os lenços cobrindo a cabeça das mulheres ou o dialeto que usam para conversar entre si.

O que se nota, no entanto, é a presença cada vez maior de imigrantes venezuelanos. Alguns destes imigrantes não possuem traços marcantes, fazendo com que eles não sejam imediatamente identificados como imigrantes, ao contrário de outros com traços mais evidentes, como traços indígenas. Os imigrantes africanos, no entanto, são imediatamente identificados pela cor da pele. Aqueles imigrantes latinos que não têm traços indígenas pronunciados acabam passando despercebidos, sendo notados apenas quando falam devido ao sotaque. Uma reportagem do Jornal do Almoço (NSCTV, 2023) mostrou uma família de venezuelanos que, ajudada por uma ONG, conseguiu emprego em um supermercado na cidade. A reportagem também traz dados da Polícia Federal sobre a quantidade de imigrantes atualmente em Santa Catarina: mais de 106 mil imigrantes de mais de 100 nacionalidades diferentes. Conforme a reportagem, 1.240 imigrantes solicitaram o reconhecimento da condição de refugiados, entre eles, 178 venezuelanos, 133 cubanos e 124 ganeses. Estes números indicam claramente que Santa Catarina continua recebendo imigrantes africanos, além de outras nacionalidades.

É evidente que a diversidade é uma característica intrínseca à história de Criciúma, uma cidade formada por uma ampla gama de grupos étnicos ao longo de décadas. No entanto, a chegada de imigrantes africanos e latino-americanos trouxe desafios adicionais, incluindo a necessidade de lidar com estereótipos, preconceitos e xenofobia. O projeto "*We speak the same language*" demonstrou a importância da educação na desconstrução desses preconceitos e na promoção do respeito pela diversidade.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Cabe ainda notar que a identidade nacional, conforme discutida por Benedict Anderson, é uma construção social e simbólica que influencia a maneira como as pessoas se veem e veem sua nação. Nesse contexto, o projeto desempenhou um papel fundamental em mostrar aos estudantes que a nação é uma comunidade imaginada, diversa e em constante evolução e que a imigração é uma parte intrínseca desse processo.

Além disso, o estudo destacou que, apesar dos avanços na conscientização e na empatia em relação aos imigrantes, persistem desafios relacionados à xenofobia e ao preconceito. A presença contínua de imigrantes venezuelanos e de outras nacionalidades mostra que a diversidade é uma realidade em evolução em Criciúma. Portanto, é crucial que a cidade e suas instituições continuem a promover uma cultura de respeito e inclusão.

O fato de os imigrantes não sofrerem com a xenofobia explícita, não significa que não sejam vítimas do preconceito velado, gerado por conta da *tradição inventada* que ao longo de dois séculos de esforço para manter o “passado histórico adequado”. O desafio da educação para uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade permanece à medida que Criciúma e outras cidades continuam a evoluir em direção a uma maior diversidade cultural; por isso, é essencial que os moradores reconheçam a riqueza que a imigração traz em termos de diferentes perspectivas, culturas e experiências. A coexistência pacífica e colaborativa entre diferentes grupos étnicos e culturais não apenas enriquece a vida da comunidade, mas também fortalece a cidade como um todo.

Referências

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

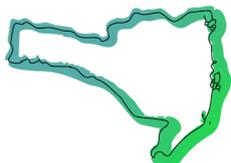
CECHINEL, Michelle Maria Stakoski. **Zongos em itinerância: migrações ganesas em Criciúma no tempo presente (2014-2021)**. 2021. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, UDESC, Florianópolis, 2021.

CNN BRASIL. Cerca de 4,5 brasileiros moram no exterior, diz Itamaraty. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/da-coreia-do-norte-a-micronesia-45-milhoes-de-brasileiros-moram-no-externo/#:~:text=Cerca%20de%204%2C5%20mil%3%B5es,moram%20no%20exterior%2C%20di%20Itamaraty>. Acesso em: 31/08/2023.

GLOBO. Os dois lados da migração: França tem “19” gringos na seleção e 29 nativos em outros países da Copa. 2018. Disponível em: <https://ge.globo.com/futebol/selecoes/franca/noticia/os-dois-lados-da-migracao-franca-tem-19-gringos-na-selecao-e-29-nativos-em-outros-paises-da-copa.ghtml>. Acesso em: 30/08/2023.

GLOBO. Reunião em Criciúma debate situação de imigrantes haitianos e africanos. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2014/07/reuniao-em-criciuma-debate-situacao-de-imigrantes-haitianos-e-africanos.html>. Acesso em: 24/5/2023.

GLOBO. Trump assina ordem para construção de muro na fronteira dos EUA com o México. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/trump-assina-ordem-para-construcao-de-muro-na-fronteira-dos-eua-com-o-mexico.ghtml>. Acesso em: 30/08/2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NSCTV. Imigrantes contam com rede de apoio para recomeçarem suas vidas em SC. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/11869795/>. Acesso em: 23/08/2023.

RESILIÊNCIA. Diversidade [vídeo]. Canal Resiliência Humana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SIo00xNR9Ro>. Acesso em 24/5/2023.

ANEXOS.

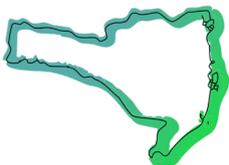
XXIV FESTA DAS ETNIAS
IVº ENCONTRO INTERNACIONAL DE DANÇAS FOLCLÓRICAS

11 a 16 Setembro 2012
GRACIOSA
Pavilhão José Ijaír Conti

7 etnias que se unem a cada ano para representar a história da nossa colonização.
Gastronomia, Shows e Diversas Apresentações.
Feira Multisetorial.

Realização: UEC - UNIÃO DAS ETNIAS DE GRACIOSA
www.festadasetnias.com.br
Apoio: FUNTURISMO - SECRETARIA DE ESTADO DE TURISMO, CULTURA E ESPORTE - SANTA CATARINA
Patrocínio: SCHIN

(Anexo 1)



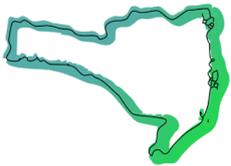
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



(Anexo 2)



(Anexo 3)



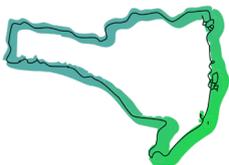
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



(Anexo 4)



(Anexo 5)



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Narrativas de reexistência de professoras negras do ensino superior de Santa Catarina

Daíra Andréa de Jesus

daira@unifebe.edu.br

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Ana Claudia Delfini

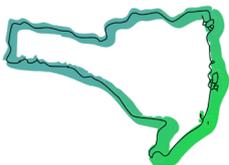
anaclaudia.univali@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

RESUMO Este artigo bibliográfico e documental, de caráter qualitativo e explicativo, revela um fragmento do estudo teórico para o desenvolvimento de uma tese que discute “as experiências” e “os saberes das experiências” das professoras negras das universidades federais de Santa Catarina, no enfrentamento do racismo/machismo epistêmico, sob um olhar interseccional e decolonial. Enquanto a tese vem sendo esculpida, o objetivo geral deste trabalho é analisar as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras negras das Universidades Federais de Santa Catarina. Os objetivos específicos são: problematizar a ausência de dados unificados de gênero e de raça do corpo docente do ensino superior, disponibilizados pelo Censo; mapear a presença de professoras negras nas Universidades Federais de Santa Catarina e visibilizar as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras universitárias negras. A análise de dados estatísticos e das epistemologias decoloniais aqui tecida, juntamente com as perspectivas interseccionais, servirão como fundamento para a realização de entrevistas com professoras universitárias negras, que atuam, preferencialmente, na área da Educação, nas universidades federais catarinenses - UFSC, campus Florianópolis e UFFS, campus Chapecó -, a partir da metodologia da história oral. Os resultados do artigo apontam para a caracterização de assimetrias intragênero e para a importância da atuação das docentes universitárias negras, ainda que sub-representadas, na construção de uma educação feminista decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação feminista decolonial. Ensino superior. Professoras negras. Narrativas de reexistência. Santa Catarina.

ABSTRACT This bibliographical and documentary article, which is qualitative and explanatory in nature, reveals part of a theoretical study for the development of a thesis that discusses the "experiences" and "knowledge of experiences" of black female professors at federal universities in Santa Catarina, in the fight against racism/epistemic chauvinism, from an intersectional and decolonial perspective. While the thesis is being sculpted, the general objective of this work is to analyze the identity, training and pedagogical experiences of black female professors at the Federal Universities of Santa Catarina. The specific objectives are: to problematize the lack of unified data on gender and race of higher education teaching staff provided by the Census; to map the presence of black female teachers in the Federal Universities of Santa Catarina; and to make visible the identity, training and pedagogical experiences of black female university teachers. The analysis of statistical data and decolonial epistemologies used



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



here, along with intersectional perspectives, will serve as the basis for interviews with black female university professors who work, preferably in the field of education, at federal universities in Santa Catarina - UFSC, Florianópolis campus and UFFS, Chapecó campus - using oral history methodology. The results of the article already point to the characterization of intragender asymmetries and the importance of the work of black university professors, although underrepresented, in the construction of a decolonial feminist education.

KEYWORDS: Decolonial feminist education. Higher education. Black female professors. Narratives of reexistence. Santa Catarina.

INTRODUÇÃO

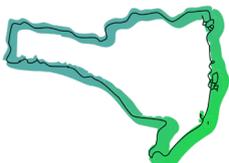
As mulheres negras¹⁰⁹ que metaforicamente simbolizam o Sul Global ou o “primitivo Terceiro Mundo”, são impactadas pela feminização da pobreza e por outros fenômenos decorrentes da disparidade de gênero e não estão imunes às consequências do colonialismo, regado ao racismo e à toda a sorte de humilhações, aos trabalhos forçados, espancamentos, estupros e apagamentos epistêmicos. A atemporalidade deste passado de sistemática brutalização e desumanização - numa melhor definição, a atemporalidade da colonialidade - se constata nas feridas que não cicatrizam, perpetuando-se por meio de racismos estruturais, institucionais, capilares e recreativos e por meio de cenas coloniais cotidianas, inclusive, no ambiente universitário (KILOMBA, 2019).

Os microdados do Censo do Ensino Superior, disponibilizados em 2022 (com referência à 2021), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, apontam que 44,4% da docência universitária federal catarinense¹¹⁰, é composta por mulheres, mas o total de professores que se declararam negros na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS é de apenas 6,9% e na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC é de 0,3%. A despeito da Lei nº 12.990 de 2014, que reserva 20% de cotas para o ingresso de pessoas negras na carreira pública federal, de acordo com o Censo do Ensino Superior, o percentual de falta de informações referente à UFFS é de 4,1% e o percentual referente à UFSC é de 97,1%. Além disso, na coleta de dados empreendida pelo INEP, não consta a unificação dos marcadores de gênero e de raça. Portanto, no Censo, não existem indicadores específicos sobre as docentes negras, que ao existirem e resistirem - isto é reexistirem - transgridem o *status quo* acadêmico, orquestrando desprendimentos e insurgências epistemológicas, de uma lógica majoritariamente eurocêntrica e branca.

A materialização do racismo estrutural (ALMEIDA, 2021), institucional (ALMEIDA, 2021) e do racismo de gênero (KILOMBA, 2019) é manifesta. A partir daí, o problema de pesquisa para o qual se debruça é: quais são as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras negras das Universidades Federais de Santa Catarina? Em resposta à questão-problema, o objetivo geral da pesquisa é: analisar as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras negras das Universidades Federais de Santa Catarina. Os objetivos específicos são: problematizar a ausência de dados unificados de gênero e de raça do corpo docente do ensino superior, disponibilizados pelo Censo; mapear a presença de professoras negras nas Universidades Federais de Santa Catarina e visibilizar as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras universitárias negras.

¹⁰⁹ Neste estudo, a expressão abarca a soma de pessoas pretas e pardas de acordo com a classificação do IBGE.

¹¹⁰ Representa a soma dos números referentes à Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, campus Chapecó, com 409 professoras e à Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com 1.008 docentes.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A importância da pesquisa exsurge da necessidade de valorização da trajetória de intelectuais negras, cujas vozes, por vezes, acabam enclausuradas; da compreensão de suas opções pedagógicas; da possibilidade “das educações” que podem promover; do fomento de iniciativas que detenham o esvaziamento das epistemologias negras e decoloniais e da necessidade de problematização do perfil racial da docência universitária catarinense. Ademais, é preciso que se compreenda que no Sul, a negritude também se faz presente. A historiografia do estado de Santa Catarina retrata a exaltação da colonização euro-branca, diretamente relacionada à noção de “desenvolvimento” e de “pureza”, invisibilizando a presença e o protagonismo das mulheres negras.

Vale-se de abordagem qualitativa e explicativa, por meio do uso de pesquisa documental e bibliográfica, fundamentada nos estudos de Adichie (2019), Césaire (1978), Crenshaw (2002), Delfini (2022), Gonzalez (2020), Hall (2006), hooks¹¹¹ (2017), Fanon (1952; 1961), Kilomba (2019), Lorde (2019), Lugones (2014), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2007), Quijano (2009), Ribeiro (2017), Spivak (2010) e Walsh (2017) e de uma parte do estado de conhecimento de uma tese em andamento, que discute “as experiências” e “os saberes das experiências”¹¹² das professoras negras das universidades federais de Santa Catarina, no enfrentamento do racismo/machismo epistêmico, sob um olhar interseccional e decolonial. A pesquisa serve de fundamento para a futura realização de entrevistas com docentes negras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, campus Florianópolis e da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó.

MATERIAIS E MÉTODOS

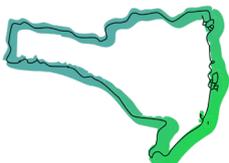
Trata-se de pesquisa qualitativa e explicativa, com a aplicação da técnica da pesquisa bibliográfica e documental, extraído de livros e artigos, os núcleos centrais das epistemologias decoloniais, convergentes aos escopos da pesquisa e extraído dados sobre a docência universitária, de teses, dissertações e de requerimentos formulados para as próprias universidades federais catarinenses (e-mail e portal Gov.br). Esta pesquisa, somada aos estudos sobre interseccionalidade, é a base para a futura realização de entrevistas virtuais realizadas via aplicativo Google Meet, semiestruturadas, gravadas e transcritas, com a utilização da metodologia da história oral¹¹³ (DELGADO, 2006) e analisadas sob a perspectiva da hermenêutica (MINAYO, 2021), com 4 docentes negras que atuam, preferencialmente, na área da Educação, das universidades federais catarinenses.

Adichie (2019), cirurgicamente entou que as histórias importam e que podem ser usadas para empoderar, humanizar, reparar a dignidade despedaçada. Assim, recebido o devido consentimento das professoras que se autoafirmam como negras, não haverá qualquer tentativa de ocultação dos nomes das docentes haja vista que a presente pesquisa também se revela como um tributo à intelectuais que, diariamente, irrompem com o imaginário social e com o racismo e o machismo acadêmico. Ademais, de maneira alguma, as intelectuais que, consentindo, serão entrevistadas serão vistas como objetos à serem estudados, o que, caracterizaria uma colonialidade metodológica e reificaria o eurocentrismo.

¹¹¹ Pseudônimo de Gloria Jean Watkins, propositalmente utilizado pela teórica com as iniciais em minúsculo, para que o foco da interpretação fosse na sua mensagem e não em si própria.

¹¹² Para Larrosa (2015), a “experiência” é o que “nos” acontece e não simplesmente o que acontece, já o “saber da experiência” é a elaboração do sentido ou da falta de sentido do que “nos” acontece. Para hooks (2017), a docência universitária é a teorização da própria existência, nominando como “paixão da experiência”, o conhecimento particular que vem do sofrimento.

¹¹³ A história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber. Por ser uma experiência através da qual se compartilha o registro das lembranças, transforma a narrativa em processo compartilhado que inclui em si as seguintes dimensões: estímulo ao narrar, ato de contar e lembrar e disponibilidade para escutar. Fala, escuta e troca de olhares compõem a dinâmica desse processo único e essencial à vida humana, pois não se vive em plenitude sem a possibilidade de escutar, de contar histórias e de se apreender sob a forma de conhecimento, ou melhor, de sabedoria, o conteúdo narrado (DELGADO, 2006).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RESULTADOS

Num primeiro momento, se tece um aprofundamento acerca da categoria “decolonialidade”, que é primordial para a compreensão da dimensão da reexistência das professoras negras universitárias. Como um dos objetivos coloniais foi desumanizar o negro, a identidade coletiva que lhe é atribuída é uma alteridade forjada. Além disso, a decolonialidade é uma das chaves interpretativas da tese em andamento e que fundamenta coordenadas epistemológicas insurgentes, à exemplo da “Pedagogia Decolonial” (WALSH, 2017), da “Pedagogia das Encruzilhadas” (RUFINO, 2021) e da educação feminista decolonial, voltada para a superação das opressões raciais e de gênero e também da colonialidade.

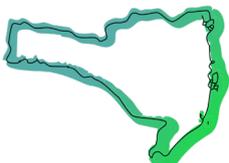
Considera-se como um dos pontos de partida essenciais as contribuições do psiquiatra e ativista negro, Frantz Fanon, nascido na Martinica no ano de 1925 e morto, prematuramente, aos 36 anos de idade, vitimado por leucemia. Dentre as suas obras, Fanon ficou imortalizado com a publicação dos livros “Pele Negra, Máscaras brancas”, no ano de 1952 e “Os condenados da Terra”, no ano de 1961, este último, prefaciado por Jean-Paul Sartre.

A educação requer o engajamento em favor da superação das injustiças sociais, portanto é uma ação política (FREIRE, 1997). A justiça social exige efetivas ações voltadas para a igualdade de acesso à direitos. Prevista no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito social, a educação deve se perfectibilizar de maneira humanística e sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Do artigo 205 da Constituição Federal se extrai, que é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação, assim como, a linguagem e a cultura, assumiram papéis centrais nos estudos de Fanon (1952). No livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Fanon abordou a inferioridade do negro e denunciou o quanto a educação, a linguagem e a cultura foram utilizadas de maneira estratégica para o domínio. Fanon analisou a relação colono-colonizado e pesquisou sobre as doenças mentais decorrentes do violento processo colonizador, que deixou no negro um complexo de inferioridade, o qual alcunhou de “epidermização da inferioridade”. A superioridade da razão do colonizador, se sobrepunha aos conhecimentos do colonizado e toda a sorte de violência foi praticada em prol “do progresso”, estando a racionalidade moderna eurocêntrica baseada numa razão totalitária.

Fanon (1952) era bastante citado pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Enxergava na educação uma importante ferramenta de combate às alienações das mentes dos colonizados e de capacitação de agentes de mudança política, capazes de lutar em busca da emancipação e da preservação da cultura e valores locais. Suas teorias pós-coloniais denunciaram justamente o impacto da experiência colonial. Césaire (1978), que foi professor de Frantz Fanon, na obra “Discurso sobre o colonialismo” retratando a colonização como uma barbárie, sentenciou que a Europa foi responsável pela maior “pilha de cadáveres da história” e que, por isso, o continente é “indefensável”. No mesmo sentido, Fanon (1961) bradou que o progresso da Europa se deu “com o suor e o cadáver dos negros, árabes, índios e amarelos”.

Academicamente mais popularizada que as contribuições de Fanon e de Césaire, que eram homens, porém, negros, a rede de pensamento/giro/inflexão decolonial latino-americana, foi constituída no final dos anos 1990, com clara influência em lutas e epistemologias múltiplas, à exemplo da teoria pós-



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



colonial das décadas de 1950 e 1960, dos estudos subalternos do Sul da Ásia, da teoria feminista chicana¹¹⁴ e do pensamento afro-caribenho e indígena, desenvolvendo perspectivas decoloniais¹¹⁵.

Contando com expoentes da envergadura de Lander, Dussel, Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Castro-Gómez, Grosfoguel e Walsh, dentre outros, na crítica de Lugones (2014), a questão do gênero foi deixada de lado. Curiosamente, a pensadora negra Lelia Gonzalez¹¹⁶, discorreu com precisão sobre as identidades de gênero no contexto colonial, discutindo sobre a formação afro-latino-americana, sem que suas contribuições científicas tivessem recebido tamanha repercussão. Gonzalez (2020), ao desenvolver os termos “amefricanidade” e améfrica ladina”, trouxe importantes perspectivas negras decoloniais brasileiras, materializadas pela máquina colonizadora de dominação dos nativos e escravização dos africanos.

Para a rede latino-americana, a colonialidade é constitutiva da modernidade, a qual, segundo Mignolo (2007) significa uma hidra de três cabeças, sendo que cada uma representa o seguinte: o progresso; o padrão de poder que desagua em formas de opressões, à exemplo do machismo e do racismo e a decolonialidade como energia de reação à violência imperial. O aporte teórico de Quijano foi elementar para a rede Modernidade/Colonialidade - M/C, já que discutiu o conceito de colonialidade, que se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. O conceito está relacionado à colonização da América - que criou o conceito de raça - e com os estudos do grupo, se desdobra em colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

A colonialidade do saber *“tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales”* (MALDONADO-TORRES, 2007); já a colonialidade do poder está relacionada às formas modernas de exploração e dominação, ao passo que a colonialidade do ser se refere ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades (MALDONADO-TORRES, 2007).

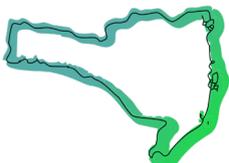
Razão semelhante assiste à Grosfoguel (2016), quando defende que o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais, quais sejam: os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; os povos indígenas do continente americano, primeiro e, depois, contra os aborígenes na Ásia; os africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas. Grosfoguel (2016), também questiona que o conhecimento se baseia estritamente naquele produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental.

Em meio à tanto empalidecimento da utilização de táticas ancestrais, unicamente, por não serem provenientes do norte global, se vislumbra nas universidades - historicamente inspiradas na célebre Academia de Platão e no Liceu de Aristóteles e constituídas na Europa, durante a Idade Média - uma única faceta da educação ou a única forma de se produzir e compartilhar conhecimento. O ato

¹¹⁴ Teoria e práxis de empoderamento empreendido por mulheres de origem mexicana.

¹¹⁵ Muito embora não desconheçamos que, por vezes, o termo “decolonial” é utilizado no sentido de “descolonial”, optamos pela expressão “decolonial”, em conformidade com o uso na língua espanhola e inglesa, evitando a confusão com o processo jurídico e político que deu fim ao colonialismo, o que se harmoniza com o referencial teórico utilizado na pesquisa.

¹¹⁶ Professora, filósofa e ativista política, nascida no ano de 1935 e falecida no ano de 1994.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



pedagógico transcende o espaço universitário e se perfectibiliza por meio de coordenadas epistemológicas subversivas, mas também se deve reconhecer que a academia é uma importante referência de desenvolvimento humano¹¹⁷.

A despeito da legislação, a academia reforça as percepções coloniais ao apresentar um mundo em que negros “não têm” capacidade para ocuparem a posição de docentes. De acordo com Walsh (2017, p. 275), “*no es usual que se considere a la población subalterna con valores pedagógicos. La pedagogía suele remitirse a la escuela, a los procesos formales e informales dirigidos por quienes se han preparado para llevarlos a cabo de forma legítima*”. Se fazem necessários espaços universitários para a produção de conhecimentos plurais, de viabilização e disseminação da pesquisa científica produzida também por mulheres intelectuais racializadas, de maneira contínua e naturalizada e não isolada ou reduzida à determinadas temáticas e datas históricas.

Frantz Fanon, por vezes esquecido nos estudos atuais acerca da decolonialidade, lutou contra a colonização europeia, participando ativamente da militância anticolonial. A decolonialidade é atitude e, assim, o giro decolonial¹¹⁸ exige ação e transformação. Acreditamos que a quebra da lógica colonial ou o poder de decolonizar, aqui entendido como cura (hooks, 2017) e como libertação (FREIRE, 1997), reside na educação. A educação é um “elemento chave para o trato da demanda colonial” (RUFINO, 2021). Se valendo de uma perspectiva religiosa de matriz africana, Rufino (2021), de maneira primorosa, no livro, “Vence-demanda: educação e descolonização”, propõe uma “Pedagogia das Encruzilhadas”, que ele enxerga como um projeto político/poético/ético antirracista e decolonial.

Mesmo levando em consideração essa base teórica, para que se possibilite a futura demonstração da reexistência das docentes universitárias negras, a conjuntura racial dos docentes das universidades federais brasileiras é um ponto a ser observado. O hipotético impacto quantitativo e qualitativo que a Lei nº 12.990 de 2014 deveria ter causado no ensino superior federal, motiva o compartilhamento de parte do Estado de Conhecimento realizado, voltado para teses e dissertações que discutem a cota para professores negros. Diante da ampla repercussão das cotas para as universidades, optou-se pela base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, que é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, o que possibilitou averiguar quais programas de pós-graduação e respectivas regiões discutiram a temática.

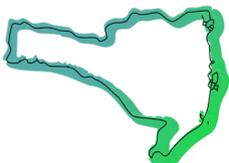
No mês de agosto de 2023, mapeando os trabalhos correlatos às cotas raciais docentes, localizei tão somente 23 pesquisas, sendo que 07 trabalhos são anteriores a 2018 e mais 09 pesquisas guardam pertinência com a investigação proposta. A ínfima quantidade de pesquisas encontradas é incompatível com a relevância da ação afirmativa num país em que o racismo é elemento estruturante e que as desvantagens sociais, epistêmicas e salariais são patentes. Aliás, já se antecipe, a relevância das políticas afirmativas foi abordada na tese de Ribeiro (2020).

Compreende-se que, de modo geral, a quantidade de portarias, diretrizes, leis federais, planos e metas, configuram um *big bang* legislativo que acaba não sendo alvo de análises aprofundadas, o que aparenta

¹¹⁷ De acordo com a Lei n. 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

¹¹⁸ “En primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo” (MALDONADO-TORRES, 2007).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



uma proposital política de desconhecimento. Ainda assim, tratando-se de tema tão sensível, como a academia não problematiza uma pauta tão relevante? Para além do racismo institucional, talvez, a resposta esteja no redirecionamento da responsabilização para a performatividade e para o fato de que a culpabilização pelo fracasso desaba sobre os ombros dos indivíduos, “os quais teriam que ter se esforçado mais.” A inexpressividade quantitativa de produções acadêmicas, foi levantada numa das dissertações selecionadas, que utilizando os descritores “cotas raciais no serviço público”, encontrou apenas 8 pesquisas, no período de 2015 a 2017 (GOMES, 2020).

Nenhuma das teses e dissertações referenciadas está vinculada à programas de pós-graduação de universidades da região Sul do Brasil e não pertencem à área do Direito, apesar do ajuizamento de ações judiciais que discutiram a constitucionalidade das cotas em favor dos docentes e também discutiram a autodeclaração ou heteroidentificação fenotípica dos candidatos. Na dissertação de Gomes (2020), este também havia observado que nenhum trabalho estava vinculado à programas de pós-graduação de universidades da região Sul do Brasil, porém, aqueles que localizou, estão concentrados na área do Direito.

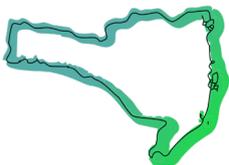
Quanto aos 9 trabalhos selecionados, 5 exploraram a temática da reserva de vagas para servidores públicos federais em geral (PACE, 2019; GOMES, 2020; PAULINO, 2020; RIBEIRO, 2020; SILVA, 2021) e 4 pesquisas focaram na reserva de vagas no contexto da docência universitária (PALMA, 2019; NUNES, 2020; SOARES, 2020; COSTA, 2022), sendo que em todas as pesquisas, em determinado capítulo, houve a análise da legislação em destaque.

Na dissertação “Trabalhadoras negras na Universidade Federal de Minas Gerais: o que muda a partir da implementação da lei 12.990/2014?”, Silva (2021), objetivou compreender a inserção das trabalhadoras cotistas na categoria Técnico-Administrativo em Educação da UFMG, se valendo de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semi-estruturadas.

A sub-representação de pessoas negras no serviço público federal (26,4% de servidores do Poder Executivo) e em cargos de direção e assessoramento, no período anterior à publicação da lei, foi enfatizada na tese de Pace (2019), intitulada “O papel das comissões de heteroidentificação como mecanismo efetivo de seleção de negros aos cargos das universidades públicas federais”, ao passo que a sub-representação da população negra nos quadros de pessoal efetivo da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e da Universidade Federal de Pelotas - UFPel (técnicos administrativos em educação e professores) foi o alvo da investigação contida na dissertação de Gomes (2020), cujo título é “FURG e UFPel: uma cartografia sobre a repercussão da perspectiva institucional na execução da Lei Federal n.º 12.990/2014”.

Na dissertação de Nunes (2020), intitulada “A branquitude e o ensino superior: reflexos e desafios na docência”, consta que os reflexos da branquitude podem ser identificados desde a organização da universidade, às relações institucionais com os colegas docentes e/ou discentes. Nas dissertações de Costa (2022), Nunes (2020) e Soares (2020) e na tese de Palma (2019), se constata a caracterização do ensino superior público brasileiro como utilizado e branco. Ainda que o racismo seja uma problemática branca (KILOMBA, 2019), tais constatações explicam a ausência de discussão e de trabalhos produzidos envolvendo uma política afirmativa de tamanha envergadura.

Ribeiro (2020), na tese “Quem é negro no Brasil: as ações afirmativas e o governo das diferenças”, além de abordar a relevância de políticas afirmativas, estuda o critério de definição do sujeito de direito negro para as referidas políticas, em universidades públicas federais e estaduais do Brasil, considerando a Lei



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



n. 12.711 de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, bem como, a Lei n. 12.990 de 2014.

Tendo como recorte temporal o período de 2014 a 2017, de acordo com Palma (2019), na dissertação “Educação, democracia e inclusão racial: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes nas universidades federais”, de 63 universidades federais das cinco regiões do país, nenhuma conseguiu atingir o valor de 20% de reserva para negros, sendo que a Região Sul (somando os resultados das universidades do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná), ficou em 2º lugar no ranking de maior índice de reserva de vagas, com um percentual de 4,91% de vagas destinadas para cotistas negros, abrangendo as universidades com maior orçamento e quantitativo de docentes e discentes.

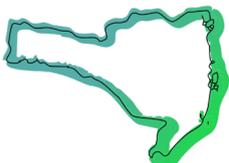
Palma (2019) denuncia a inefetividade da política afirmativa de cotas para a docência pública federal em razão da publicação de editais de concurso com 01 vaga, fato que impossibilita a aplicabilidade da lei, que delimita a obrigatoriedade de cotas a partir da existência de 03 vagas. A reserva de apenas 01 vaga para pessoas negras, sem atender ao limite legalmente exigido e também, da ausência de fiscalização acabam por obliterar a legitimidade do processo seletivo. Independentemente do evidenciado descompromisso com a pauta racial no âmbito do processo seletivo na modalidade concursal, nenhuma universidade tem o seu prestígio colocado em xeque diante do desrespeito à uma lei, escancarando o racismo epistêmico.

Na obra “Mulher na Educação Superior Brasileira 1991-2005”, publicada pelo INEP (RISTOFF, 2007), não foi incluída a categoria raça. Não se trata de simples questão numérica, diante do necessário e potente impacto que a representatividade na mulheridade negra causaria na docência acadêmica pública. Gênero importa, mas raça, também importa. A realidade naturalizada e inquestionável da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira, usufruída pelas novas gerações, caracteriza o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2022). Além do mais, as estatísticas são tecnologias governamentais. “A estatística, é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado” (FOUCAULT, 2008, p. 365).

Transcorridos anos e existindo legislação específica prevendo a obrigatoriedade da adoção de cotas no ensino público superior, desde o ano de 2014, o silêncio universitário - o silêncio da colonialidade - se reverbera na completa falta de fiscalização da legislação, que se extrai da ausência de dados unificados do corpo docente, relacionados à gênero e à raça. A ausência de estatísticas quantitativas no Censo do Ensino Superior, refletem o racismo e uma equivocada universalização do sujeito-mulher. Nos relatórios cujo volume de dados é expressivo, o que justifica a ausência do marcador “cor/raça”? A quem interessa esse descompromisso com o perfil racial do quadro docente das universidades federais?

Se o modelo hegemônico educacional não se debruça para os marcadores intragênero, perpetua-se a desigualdade e prejudica-se o mapeamento das professoras negras nas universidades federais de Santa Catarina. Ao reverso deste posicionamento de falta de dados estatísticos, quanto à dita indisponibilidade de dados raciais pelo Censo do Ensino Superior, acrescentando à indisponibilidade de dados pelo Portal da Transparência e ainda, pelo Sistema de Acesso à Informação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, Nunes (2020) interpretou em sua dissertação, que o quesito racial vem sendo tratado em caráter sigiloso e comparado à documentos pessoais e contas bancárias, o que explicaria o não compartilhamento.

Em sua dissertação, “Contribuições das alterações institucionais na carreira do magistério superior no perfil docente”, Costa (2022) discorreu sobre as principais alterações legislativas na carreira do



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



magistério superior e as desigualdades, inclusive, de raça e gênero. Esclareceu que houve redução do perfil da idade - quase 1 ano de queda - e maior participação feminina na docência superior, entretanto, não houve diferenças estatisticamente significativas em relação aos negros, o que entende ocorrer devido à exigência do curso de doutorado e à inexpressividade de alunos negros cursando programas de doutorado.

Soares (2020), na dissertação intitulada “Interseccionalidade de gênero e raça na docência do ensino superior: representatividade, visibilidade e resistência”, investigou a participação das mulheres negras na docência, tendo como referencial, o quadro docente da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

Como se pode ver, a inefetividade da política afirmativa de cotas para a docência pública federal é manifesta. Se insurgindo em face da falta de visibilidade na academia, Ferreira, E. M.; Ferreira, M. A. M e Teixeira (2022), sinalizam que a baixa representatividade de alunos negros nos cursos de pós-graduação stricto sensu, interfere demasiadamente na ascensão à carreira docente. Bachrach e Baratz, no ano de 1962, já haviam concluído que não agir quanto à um problema é uma forma de política pública, o que categoriza analiticamente o peso das omissões.

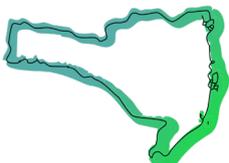
Em sua dissertação, “Trajetórias institucionais das políticas afirmativas: avaliando a política de cotas raciais nos concursos públicos realizados pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) no ano de 2016”, Paulino (2020), abordou a escassez de avaliações de política de cotas raciais aplicada em concursos públicos. A vigência da Lei nº 12.990 é de 10 anos e como foi promulgada em 09 de junho de 2014, já está chegando ao fim. Essa circunstância acentua a necessidade de avaliação da política pública e, portanto, de mapeamento estatístico do cenário atual.

Quanto à necessidade deste mapeamento, após orientações recebidas por email, por parte da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, algumas questões foram elencadas por meio da ferramenta “Plataforma Fala.BR”: a) existe algum levantamento acerca da quantidade de professores universitários pretos e pardos, vinculados à Instituição?; b) em caso positivo, para além do levantamento quanto à distinção racial, existe algum levantamento com distinção de gênero, de modo que se poderia concluir quantas professoras se autodeclararam pretas e pardas?; c) em caso negativo, se existe alguma outra forma de atestar quantos professores estão vinculados à universidade e se autodeclararam pretos e pardos e pardas?; d) por fim, nos concursos públicos para docentes, é aplicada a cota racial?

No tocante à UFSC, as informações recebidas relacionadas à data de 31 de julho de 2023, apontam que vem sendo realizado o levantamento do perfil racial e de gênero dos professores universitários e disponibilizado por meio da plataforma “Observatório UFSC”, lançada no final de 2021, sendo que a lei de cotas remonta ao ano de 2014. Além disso, 1.142 docentes são mulheres e 1.423 são homens, totalizando um total de 44,52% de mulheres compondo a docência universitária da UFSC. Quanto ao levantamento propriamente dito, se extraíram os seguintes dados¹¹⁹:

Raça dos docentes ativos em 31/07/2023					
Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informada
36	2.299	6	181	41	2

¹¹⁹ Tabelas criadas pelas autoras.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Raça das docentes mulheres					
Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informada
16	1.042	2	61	20	1

Raça dos docentes homens					
Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informada
20	1.257	4	120	21	1

O mesmo requerimento foi feito em relação à UFFS, campus Chapecó, cuja resposta redirecionava para a plataforma Microsoft Power Bi:

Raça dos docentes ativos em 31/07/2023					
Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informada
2	227	-	13	3	2

Raça das docentes mulheres					
Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informada
1	104	-	4	2	-

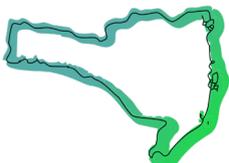
Raça dos docentes homens					
Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informada
1	123	-	9	1	2

De acordo com ambas as instituições, é aplicada a reserva de vagas para pessoas negras de acordo com a legislação vigente, contudo, a desproporção racial é alarmante. Os dados disponibilizados na plataforma do Observatório UFSC, acessada após a resposta à consulta na “Plataforma Fala.BR”, não foram considerados no Censo de 2021. O mesmo se deu com os dados disponibilizados no site da UFFS, via plataforma Microsoft Power Bi. Diante da hegemonia de corpos brancos no contexto docente das universidades federais brasileiras, impossível não se refletir acerca da branquitude, que significa a pertença racial das pessoas brancas, ou melhor esclarecendo, a racialização das pessoas brancas sob o ponto de vista dos privilégios que as unificam (BENTO, 2022).

Na docência federal de Santa Catarina, estado recordista em ocorrências do crime de injúria racial entre 2019 a 2020 (TJSC, 2021)¹²⁰, apesar da proximidade à paridade de gênero, o solipsismo acadêmico racial, capturado nas autodeclarações dos microdados do INEP (2021), chancela a literatura especializada, no sentido de que o gênero, enquanto objeto isolado de análise, não é suficiente para abarcar a pluralidade de sujeitos que compõem o universo feminino (LUGONES, 2014) e que suportam o múltiplo peso da discriminação interseccional, como a classe, raça, etnia, sexualidade e a religião (CRENSHAW, 2002). A universalização da categoria “mulher” solidifica a colonialidade de gênero, entendida como desumanização e sujeitificação (LUGONES, 2014).

As atribuições de ensino, pesquisa e extensão em tempos tão dinâmicos e fluídos, por si só, já seria de uma complexidade expressiva. Soma-se esse dinamismo e fluidez, à política de sucateamento, em especial, os cortes orçamentários, o paradigma mercantil da educação, que pode provocar o alinhamento das pesquisas com os interesses dos setores econômicos, afrontando a autonomia didático-científica e

¹²⁰ Ofensa à dignidade ou ao decoro em razão da raça, cor, etnia ou procedência nacional. Exemplo: chamar alguém de “macaco”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



solidificando o machismo e o racismo. Necrosados pela estrutura do patriarcado, do racismo e do elitismo, a situação de mulheres e negros (DELFINI, 2022) é de vulnerabilidade.

Mulheres racializadas, cuja cor da pele não é branca, experienciam a dor advinda do ódio de gênero e do ódio racial provenientes das duras explorações ocorridas em processos coloniais e, por vezes, romantizados. Reconhecidamente antimusas da sociedade brasileira, as mulheres negras não existem (WERNECK, 2010). Em meio ao silêncio das ações da Idade Moderna com suas trágicas dinâmicas coloniais e ao patente racismo e sexismo epistêmico entranhado na estrutura das universidades latino-americanas e caribenhas (QUIJANO, 2009), o universo da docência universitária vem reproduzindo uma segregação racial e científica. Kilomba (2019) caracterizou o espaço universitário como um local de violência, no qual o privilégio da fala é negado para as pessoas negras.

A experiência simultânea das opressões de raça, gênero e classe, ao longo dos anos, foi denunciada por diversas professoras universitárias negras. Seja em razão das contribuições advindas dos estudos das teóricas feministas negras sobre interseccionalidade; seja em razão da contribuição do alerta de Kilomba (2019), ao denunciar a ocorrência do racismo “genderizado”, que é a opressão sofrida por mulheres negras, estruturada por percepções racistas de papéis de gênero; seja em razão dos resultados estatísticos de marginalização econômica que acometem a população; seja ainda, em razão da obrigatoriedade de se avaliar a eficácia social da lei de cotas para docentes; enfim, diversos fatores induzem à necessidade de se tabular raça e gênero.

Como a lógica interseccional não tem sido observada pelo sistema educacional brasileiro - cuja omissão e o silêncio indolente em face do racismo estrutural, capilar e recreativo, clamam por reconstituições políticas e epistêmicas – o racismo acaba reverberando, nos espaços educacionais, alcançando os ambientes laborais, estruturados pela lógica do capitalismo contemporâneo.

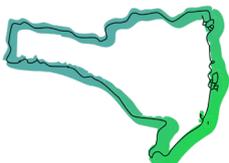
Nesse caminhar, compartilhar as vivências de intelectuais universitárias negras é uma estratégia de combate à retroalimentação das discriminações e da invisibilidade, tal qual defendido pelas pesquisadoras Santos e Ziliotto (2022), que entrevistaram educadoras vinculadas à universidades privadas, as quais narraram seus percursos de vida contendo episódios racistas¹²¹. Isso resulta em valorizar vozes femininas marginalizadas, seus saberes e culturas; repudiar os silenciamentos característicos da colonialidade (KILOMBA, 2019); visibilizar narrativas e produções teóricas historicamente apagadas.

A importância de ouvir a voz racializada foi reconhecida por Spivak¹²² (2010), que entende a subalternidade como a incapacidade de falar e de ser ouvido. A autora se debruçou para as representações dos sujeitos do Terceiro Mundo, em especial, do sul da Ásia. Trouxe como pano de fundo, o processo de colonização britânica na Índia, com a ausência de liberdade de escolha das mulheres indianas que viram o ritual de autoimolação das viúvas ser abolido pelas autoridades britânicas, sem que fosse levado em consideração suas perspectivas.

A autora teceu críticas à Michel Foucault e Gilles Deleuze, por ignorarem a violência epistêmica e se analisou o paradoxo entre o “Eu” eurocêntrico e sobre o “Outro”. Anônimos, os sujeitos do Terceiro Mundo não podem falar por si porque não são compreendidos ou apoiados. São sujeitos deixados de

¹²¹ A pesquisa não informa a cidade e as instituições envolvidas.

¹²² Gayatri Chakravorty Spivak: nascida em Calcutá em 1942, graduada em inglês, pela Universidade de Calcutá, mestra e doutora pela Universidade de Cornell nos Estados Unidos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



fora das estruturas políticas de poder. Lugar de fala é a expressão das experiências distintas vivenciadas pelos sujeitos a depender dos espaços sociais que ocupam (RIBEIRO¹²³, 2017). Pessoas submetidas a formas distintas de opressão, conseqüentemente, terão prioridades e interpretações diferentes sobre a realidade.

Para hooks (2017), a docência universitária é a teorização da própria existência. Na obra “Ensinando a transgredir”, hooks (2017) narrou as suas vivências pessoais com a experimentação de uma pedagogia como prática da liberdade e de uma pedagogia como método de reforço de práticas dominantes. A educação requer professores subversivos que considerem as fissuras da colonialidade e o seu padrão “racialização-desumanização”. Subverter significa desnaturalizar, desnormalizar, desconstruir, o que conduz ao destaque para professoras negras que por meio da militância e da docência no ensino superior federal catarinense, vêm reexistindo, falando por si mesmas em seus textos acadêmicos, acerca das desigualdades raciais e de gênero.

Afirmar-se como mulher, negra e professora universitária é um ato de “reexistência” porque com suas narrativas, rompem silêncios subalternizadores. Inevitavelmente, as professoras universitárias negras associam o conhecimento às suas lutas e, por si mesmas, falam sobre suas experiências, histórias e resistências, como as icônicas Angela Davis, Audre Lorde, bell hooks, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, Kimberlé Crenshaw e Lélia Gonzalez.

Em meio à pesquisa bibliográfica, nos sites das universidades federais catarinenses UFFS e UFSC, encontramos referências às professoras Claudete Gomes Soares e Joana Célia dos Passos. Claudete Gomes Soares é mestre e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, professora associada da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Chapecó, local em que coordena o NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFFS. De acordo com o seu currículo Lattes, suas atividades de extensão e pesquisa têm se desenvolvido no campo das relações étnico-raciais no Brasil Contemporâneo.

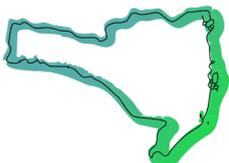
No artigo intitulado “Educação Antirracista e democratização do ensino superior”, publicado em 2021, manifesta que leva em consideração a sua mulheridade e negritude no contexto da docência universitária, para redigir tal artigo. Eis aí a característica política de autoidentificação¹²⁴ de docentes negras que, conscientes da sua realidade e do papel que historicamente ocupam, consideram na atuação profissional diária, a negritude. A professora se insurge contra o fato da academia servir como engrenagem de manutenção das relações díspares entre pessoas racializadas e não-racializadas.

De acordo com a docente:

[...] entendemos que o protagonismo masculino e branco em uma região do Brasil que forja sua identidade a partir dos vínculos europeus, alinhada a uma tradição de esquerda que banaliza a luta do movimento social negro como cultural ou identitária, fez com que o projeto político da UFFS tenha se desenvolvido totalmente acomodado à hegemonia racial, apesar de se colocar em um campo democrático e/ou progressista (SOARES, 2021, p. 79)

¹²³ Djamila Ribeiro: nascida em São Paulo no ano de 1980, é graduada e mestra em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp. Autora das obras "O que é Lugar de fala?", publicada em 2017, "Quem tem medo do feminismo negro?", publicada em 2018 e "Pequeno Manual Antirracista", publicada em 2019.

¹²⁴ À exemplo da afirmação de Lorde (2019), que na obra “Irmã outsider”, assim como em seus discursos, se autoidentificou como lésbica, negra, feminista e socialista, mãe de dois, incluindo um menino, e integrante de um casal inter-racial.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Ao analisar a organização curricular de dois projetos pedagógicos de cursos de licenciatura da UFFS, campus Chapecó, cujo funcionamento iniciaria em 2010, a professora concluiu que não houve preocupação em ofertar para os estudantes das licenciaturas, componentes curriculares que atendessem às exigências para formação de professores, impostas pelas Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, com componentes curriculares cujos conteúdos fossem focados na cultura e história africana, afro-brasileira e indígena.

A professora Joana Célia dos Passos, vice-reitora da UFSC, é mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. De acordo com o site da UFSC, exerce a docência no Departamento de Estudos Especializados em Educação e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e tem grande experiência com movimentos sociais e participação importante nas lutas antirracistas e feministas. No ano de 2019, recebeu a Medalha Antonieta de Barros, cuja finalidade é homenagear mulheres que tenham se destacado nas áreas cultural, desportiva, empresarial, política ou de ação social em Florianópolis.

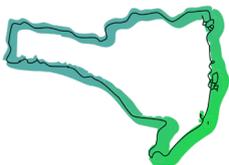
No artigo intitulado “Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas”, Passos (2015, p. 156) discorre sobre o racismo e o contexto acadêmico. A professora adverte: “ao mesmo tempo em que as desigualdades raciais vêm ganhando espaço nos debates públicos e na divulgação de indicadores sociais, as políticas educacionais, consideradas universalistas, são questionadas, uma vez que não conseguem atingir a maioria da população negra”.

Conforme reconhecido por Hall (2006), não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores e diferentes formas de diferenças, são constantemente negociadas no processo de construção identitária. De toda a maneira, é possível afirmar que as professoras negras falam de um lugar de dor já que, no contexto da constituição de identidades afro-latino-americanas, compartilham as sequelas de um passado diaspórico de exclusão e de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização das assimetrias intragênero relacionadas à atuação profissional das mulheres negras no ensino superior carece de visibilidade. A manifesta sub-representação de professoras racializadas, desencadeia na falta de produção científica plural e no apagamento epistêmico, esvaziando o potencial emancipatório das teorias feministas negras e decoloniais, que para além de abordagens críticas, exigem ações concretas, à exemplo de abarcar diversidades de gênero, raciais, sociais, culturais e políticas. Assim sendo, como falar em decolonialidade sem diversidade e iniciativas propositivas? Que giro decolonial é este que não garante a representatividade num espaço tão relevante como é o espaço da docência universitária?

A reexistência das professoras universitárias negras digladiam com as fissuras históricas e amarras coloniais e a decolonialidade pressupõe justamente práxis e professores combativos e subversivos. Raça e gênero são marcadores que não podem ser silenciados, portanto, os lugares de fala de professoras racializadas, os quais se reverenciam nesta pesquisa, são lugares de representatividade, reexistência e de embate às dinâmicas coloniais, ao racismo e ao sexismo. São insurgências antirracistas e antissexistas em face da segregação da branquitude acadêmica e da histórica invisibilidade de populações marginalizadas, voltadas para a construção de uma educação feminista decolonial.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Como se trata de pesquisa que dá suporte à tese em andamento, foi alcançado apenas parcialmente o objetivo geral da pesquisa, que foi analisar as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras negras das Universidades Federais de Santa Catarina. Isso porque, a pesquisa bibliográfica encontra-se em andamento e a metodologia da história oral poderá ser perfectibilizada quando do encerramento da pesquisa teórica, condicionada ao consentimento das entrevistadas e demais procedimentos ético-legais.

No mais, o primeiro objetivo específico da pesquisa que foi problematizar a ausência de dados unificados de gênero e de raça do corpo docente do ensino superior, disponibilizados pelo Censo, restou alcançado, observando-se que as próprias universidades estão diligenciando os referidos dados. Quanto ao segundo objetivo específico, que foi mapear a presença de professoras negras nas Universidades Federais de Santa Catarina, se logrou êxito, diante da consulta às “Plataforma Fala.BR” e “Microsoft Power Bi”. O terceiro objetivo de visibilizar as experiências identitárias, formativas e pedagógicas das professoras universitárias negras, foi alcançado parcialmente, porque apesar de ainda não terem sido estruturadas e realizadas entrevistas com docentes, entende-se que a presente proposta já serve como uma oportunidade de conscientização e popularização da temática no mundo acadêmico.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

BACHRACH, Peter; BARATZ, Morton S. “Two faces of power”. **American political science review**, v. 56, n. 04, p. 947-952, 1962.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

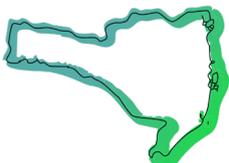
BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Lei n. 12.990 de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan./jul. 2002.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Fala BR. **Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação**. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br>.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



COSTA, Rodolfo Machado. **Contribuições das alterações institucionais na carreira do magistério superior no perfil docente**. Dissertação (Economia). Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. 2022.

DELFINI, Ana Claudia. **Nas tramas dos sentidos de gênero e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2022.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FANON, Frantz Omar. **Le damnés de la terre**. Paris: Francois Maspero. 1961.

FANON, Frantz Omar. **Peau noire, masques blancs**. Paris: Éditions du Seuil, 1952.

FERREIRA, Edimara Maria; FERREIRA, Marco Aurelio Marques; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano Teixeira. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GOMES, Mara Beatriz Nunes. **FURG E UFPel: Uma Cartografia Sobre a Repercussão Da Perspectiva Institucional Na Execução Da Lei Federal n.º 12.990/2014**. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan-abril, 2016.

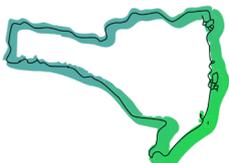
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo de educação superior 2021**. Brasília: 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução Cristiana Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis. Set/Dez. 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 25-46, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, Adelina Malvina Barbosa. **A Branquitude e o Ensino Superior**: Reflexos e desafios na Docência. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

PACE, Ângela Ferreira. **O papel das comissões de heteroidentificação como mecanismo efetivo de seleção de negros aos cargos das universidades públicas federais**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2019.

PALMA, Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da. **Educação, democracia e inclusão racial**: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2019.

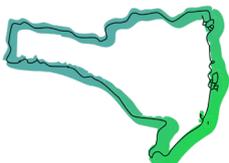
PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 155-182, abr-jun, 2015.

PAULINO, Rhavenna Magalhães. **Trajetórias institucionais das políticas afirmativas**: Avaliando a política de cotas raciais nos concursos públicos realizados pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) no ano de 2016. Dissertação (Avaliação de Políticas Públicas). Universidade Federal do Ceará – CE. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula Meneses (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S/A, p. 73-117, jan. 2009.

RIBEIRO, Bruno de Oliveira. **Quem é Negro No Brasil?** As ações afirmativas e o Governo das Diferenças. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Pampa – RS. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



RISTOFF, Dilvo (org). **A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RUFINO, Joel. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Leticia Laureano dos; ZILLOTTO, Denise Macedo. Histórias de vida de professoras negras na educação superior. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 7, n. 21, p. 476-491, maio/ago. 2022.

SILVA, Luciana Gomes da Luz. **Trabalhadoras Negras Na Universidade Federal De Minas Gerais: O Que Muda a Partir Da Implementação Da Lei 12.990/2014?** 2021.

SOARES, Claudete Gomes. Educação antirracista e democratização do ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 37, set/dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v16i37.45015>.

SOARES, Cristiane Barbosa. **Interseccionalidade de Gênero e Raça na docência do Ensino Superior: Representatividade, Visibilidade e Resistência**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal do Pampa, Uruguai, 2020.

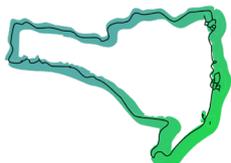
SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TJSC. **Santa Catarina é o Estado brasileiro recordista em registro de casos de injúria racial**. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/web/imprensa/-/santa-catarina-e-o-estado-brasileiro-recordista-em-registro-de-casos-de-injuria-racial?redirect=%2F>.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Ediciones Abya Yala, 2017.

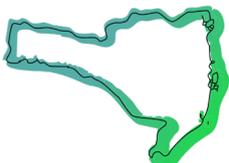
WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe. In: **Revista da ABPN**, v. 1, n. 1, p. 08-17, mar./jun. de 2010.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GT 10 – ARTE, MEMÓRIA, HISTÓRIA E FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Contribuições do pensamento deleuzo-guattariano para a filosofia da diferença na educação

Gabriela Schlichting Vieira Luckmann¹

gabri-schlichting@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense

Paola Duarte Pacheco Antunes²

pagotcha@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense

Jaime Farias Dresch³

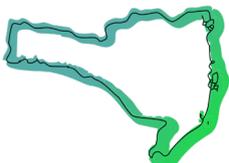
prof.jaime@uniplaclages.edu.br

Universidade do Planalto Catarinense

RESUMO: O alvo de estudo desta pesquisa bibliográfica é a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari e sua interface com a educação. Busca-se romper com a tradição filosófica que se baseia em dualidades como sujeito/objeto, mente/corpo, razão/emoção. Em vez de pensar nesses conceitos como opostos, eles propõem uma concepção da diferença como produtiva, ou seja, como geradora de multiplicidades. Sua filosofia da diferença busca ir além das dualidades e hierarquias, propondo um pensamento não-linear e aberto. Essas concepções têm influenciado diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, a psicologia, os estudos culturais e a educação. Outro conceito importante na filosofia da diferença é o “devir”. Deleuze e Guattari argumentam que tudo está em constante transformação e que a identidade é um processo dinâmico e contínuo. O devir é o movimento de transformação e criação constante, onde os sujeitos e objetos são entendidos como fluxos de intensidades em constante variação. Assim, a filosofia da diferença pensada na educação permite uma transformação no olhar, tanto do professor, como do aluno, em busca de novos conceitos, experiências e da valorização das diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Devir. Filosofia. Diferença.

ABSTRACT: The aim of this bibliographic research is the philosophy of difference of Deleuze and Guattari and their interface with education. It seeks to break with the philosophical tradition that is based on dualities as subject/object, mind/body, reason/emotion. Instead of thinking of these concepts as opposites, they propose a conception of difference as productive, that is, as generating multiplicities. His philosophy of difference seeks to go beyond dualities and hierarchies, proposing a non-linear and open thinking. These conceptions have influenced several areas of knowledge, such as philosophy, psychology, cultural studies and education. Another important concept in the philosophy of difference is "becoming". Deleuze and Guattari argue that everything is constantly changing and that identity is a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



dynamic and continuous process. Becoming is the movement of transformation and constant creation, where subjects and objects are understood as flows of intensities in constant variation. Thus, the philosophy of difference thought in education allows a transformation in the look of both the teacher and the student, in search of new concepts, experiences and appreciation of differences.

KEYWORDS: Education. Becoming, Philosophy. Difference

INTRODUÇÃO.

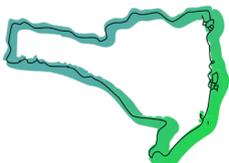
“[...] não é coisa minha, sentar e meditar
perdendo e contemplando o tempo
pensando pensamentos que não foram pensados
pensando sonhos que não foram sonhados,
idéias novas ainda não escritas,
palavras novas que seguiriam a rima...
e não ligo para as novas regras
já que elas ainda não foram fabricadas [...]”
Bob Dylan (citado em Deleuze; Parnet, 1998, p. 15).

O estudo apresenta uma “conversa”, que transcorre por meio de linhas escritas entre Deleuze e seus atravessamentos no campo da educação, ou seja, que está entre. Significa que não corresponde a um ou a outro, mas que de alguma forma, diz respeito aos dois. Apresentaremos, então, uma reflexão sobre a filosofia da diferença, segundo o olhar de Deleuze (2020) e Deleuze e Guattari (2020). Para isso, apresenta-se uma contextualização sobre o conceito de “devir”. Ainda que esta não seja uma tarefa simples, pois a filosofia da diferença compreende que a realidade é multidão, é um mundaréu de sentidos e leituras possíveis e não pode ser reduzida a simplificações binárias. Ela reconhece que cada ser humano é único em suas perspectivas e experiências, é “metamorfose ambulante” e, portanto, todas as coisas existem e atuam umas em relação umas às outras. É a negação de qualquer busca da essência, pois não existe “a” verdade oculta a ser encontrada atrás dos véus. Essa abordagem filosófica também desafia o pensamento estruturado, metodizado e ajustado aos valores e características de grupos que têm conduzido as formas de pensar há bastante tempo. A filosofia da diferença reúne pensadores/as que estudam formas de interpelar a epistemologia acadêmica, masculinista, branca, eurocêntrica, heterossexual, cisgênera, elitista, capacitista, conservadora e reacionária. É isso que este texto propõe, ser um espaço de ação para a “diversidade” enfim deixe de ser o lugar onde a sociedade nos esconde e possa parir todas as pessoas com as suas diferenças.

Escrevemos, então, algumas linhas, linhas de fuga, linhas de entendimento, linhas de intensidade e velocidade, linhas de territorialização e desterritorialização, ideias de Deleuze e Guattari, educação e até as nossas. É um tipo de escrita que busca pensar sempre, nunca descansando, incerta, inquieta, indo e vindo. Escrever aqui é ligar a um devir. Sem começo, meio e fim, é algo inacabado, sem saber onde se vai chegar, porque é o que está no meio que é mais interessante, não o começo nem o fim (se é que existe fim).

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como metodologia deste estudo, uma vez que sua finalidade era conhecer alguns conceitos filosóficos e explorar suas possibilidades no campo educacional. A



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



investigação contou com a busca de trabalhos já publicados. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dentre o material encontrado estavam artigos científicos, dissertações, teses, livros e capítulos de livro. Para este resumo, especificamente, foram selecionados livros e artigos científicos que tratassem mais especificamente de aspectos da filosofia da diferença deleuzo-guattariana que pudessem deslizar para práticas possíveis no campo da pesquisa educacional.

RESULTADOS.

Iniciamos contando um pouco sobre a vida de Gilles Deleuze e de seu companheiro Pierre-Félix Guattari, embasados em Dosse (2010). Gilles Deleuze foi um escritor e filósofo francês, nascido em 18 de janeiro de 1925, em Paris. Pierre-Félix Guattari nasceu em 30 de abril de 1930, em Villeneuve-les-Sablons/França, caçula de três irmãos. Em sua juventude, matriculou-se em um curso de farmácia. Logo após, não se sentindo feliz com sua escolha e depois de muito conversar com seu pai, resolveu entrar para o curso de Filosofia, na Sorbonne, onde foi fortemente marcado por Sartre e sua filosofia existencialista pós-guerra.

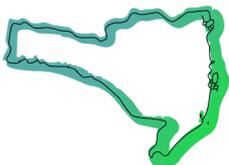
Em 1968, Gilles Deleuze e Félix Guattari se encontraram, ainda que nada levasse ao seu encontro, visto que vinham de mundos diferentes. Um era um filósofo reconhecido, que já havia publicado muitas de suas obras, o outro atuava no campo da psicanálise e das ciências sociais, administrador de uma clínica psiquiátrica e autor de alguns artigos. Segundo o jornalista Robert Maggior classificou, esse encontro foi *predestinad*: como essas duas galáxias acabam entrando em contato?” (Dosse, 2010, p. 13).

Segundo Dosse (2010), Jean-Pierre Muyard, foi o verdadeiro culpado por esse encontro, e em agradecimento, Felix Guattari lhe fez uma dedicatória na primeira obra comum entre ele e Deleuze, “O Anti-Edipo”: “a Jean-Pierre, o verdadeiro culpado, o indutor, o iniciador desta empreitada perniciosa” (Dosse, 2010, p. 13).

Juntos eles publicaram uma série de influentes literários, como os dois volumes de Capitalismo e Esquizofrenia, Anti-Édipo, Kafka, por uma literatura menor e Mil Platôs. Iremos nos deter nessa parceria, pois foi dela que emergiu o tema aqui abordado.

No que se refere à produção intelectual, em um texto de 1988, com o título “Resposta a uma questão sobre o sujeito”, Deleuze (2020) afirma que um conceito, em filosofia, tem infinitas funções, sejam elas intrínsecas, o que o autor intitula de variáveis interiores, os elementos próprios de cada sujeito, ou extrínsecas, as variáveis exteriores, ou seja, as experiências importantes, os estados das coisas, a situação a qual o conceito responde. Dito isso, ele nos coloca que não há necessidade de criticarmos um conceito, se esse já não responde às necessidades que surgiram e que pedem embates, é mais frutífero criarmos outro(s) conceito(s), para, assim, enfrentarmos os problemas que vivenciamos.

Dessa forma, uma contribuição das mais significativas de Deleuze para a filosofia da diferença é o conceito de “devir”, o qual aparece pela primeira vez no livro “Nietzsche e a Filosofia”, de 1962. Contudo, nesta obra, Deleuze está pronunciando o conceito de “devir” a partir de Nietzsche, segundo Zourabichvili (2004, p. 29), onde Deleuze afirma, devir é o conteúdo próprio do desejo, uma vez que desejar é passar por devires. Todavia, em 1975, no livro “Kafka, por uma literatura menor”, Deleuze e Guattari expõem o conceito como devir-animal, e desta forma foi enunciado:



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Ao inumano das “potências diabólicas” corresponde o subumano de um devir-coleóptero, devir-cão, devir-macaco, “passar primeiro a cabeça, dando cambalhotas”, de preferência a abaixar a cabeça e permanecer burocrata, inspetor ou juiz e réu. Aí, ainda, não há crianças que não construam ou não experimentem essas linhas de fuga, esses devires-animais. E o animal como devir nada tem a ver com um substituto do pai, nem com um arquétipo [...] Os devires-animais são exatamente o contrário: são desterritorializações absolutas, pelo menos em princípio, que se afundam no mundo desértico investido por Kafka [...] Os animais de Kafka jamais remetem a uma mitologia, nem a arquétipos, mas correspondem apenas a gradientes ultrapassados, a zonas de intensidades liberadas onde os conteúdos se libertam de suas formas, não menos que as expressões, do significante que as formalizava. (Deleuze; Guattari, 1977, p. 33)

É importante aqui salientar, que na obra de Kafka, quando Deleuze e Guattari afirmaram uma literatura menor, ou seja, uma literatura marginal, não se trata de um juízo de valor, são diferentes instâncias, uma realizada com pré-definições e a outra sendo invencionista para além de qualquer princípio.

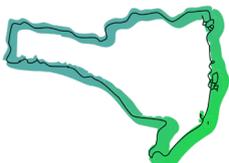
Em “Mil platôs, de 1980, Deleuze e Guattari (2020, p. 20) explicam: “Num devir-animal, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma, com uma multiplicidade”. E, com isso, prosseguem apontando o fascínio que o ser humano tem com o animal, logo, seu fascínio também pela matilha, pela multiplicidade. Devir é movimento, transformação, é processo, é abertura. Na linguagem deleuzo-guattariana, é desterritorialização. E na perspectiva da desterritorialização, Deleuze afirma que “os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 10).

Também em Mil Platôs (2020) Deleuze e Guattari abordam sobre um conceito que se refere ao processo de desestabilização das estruturas rígidas e fixas do poder, da identidade e do território, assim, o território é uma construção social e discursiva que estabelece limites e organiza os fluxos de poder, é um processo constante e inevitável, pois o poder está sempre sendo desafiado, as identidades estão em constante movimento e o território é sempre sujeito a transformações.

A desterritorialização se materializa através de fluxos, conexões e rupturas que rompem com as estruturas pré-estabelecidas, possibilitando a emergência de novas formas de existência, de subjetividades e de resistência, não é necessariamente negativa, pois pode ser um elemento fundamental para a criação de novas possibilidades, abrindo espaços para a produção de novos territórios e modos de ser no mundo. É um processo que permite a emergência de diferenças, multiplicidades e potencialidades que podem desafiar e subverter as normas e estruturas dominantes.

O devir nos traz outro tempo, que não o da história. Sendo assim, o devir não é fazer como um modelo ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Com base em Deleuze e Parnet (1998), Walter Kohan (2005) sintetiza a definição de devir como “um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias” (Kohan, 2005). A partir disso, Kohan conclui que o devir é algo “sempre contemporâneo” (Kohan, 2005).

Na medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transformou também muda. Por isso, Deleuze e Parnet (1988, p. 10) afirmam que “os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra natureza. [...] Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal etc.”

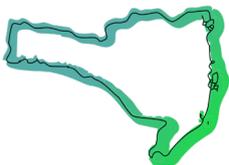
Desse modo, nada é fixo ou absoluto, mas tudo está em constante fluxo e evolução. As coisas não têm essências imutáveis; em vez disso, elas existem como multiplicidades em constante mudança, em processo contínuo de se tornar outra coisa. “Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. [...] ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (Deleuze; Guattari, 2020, p. 20). Quando pensamos o campo da educação, este terreno foi por muito tempo dominado por visões teleológicas do mundo, por representações e práticas de formação humana calcadas em ideais de progresso e de evolução. A noção de devir quebra o jogo da imitação proposto na lógica verticalizada da sala de aula; não há ídolos e não há certezas a idolatrar. A escola pode, então, ser vivida como multiplicidade.

Desta forma buscamos algo parecido como um devir Deleuze da figura do educador, não entendendo que os educadores devam se tornar filósofos, ou que filósofos devam imitar os educadores. “Os devires são sempre fenômenos de produção, numa dupla captura e dupla movimentação: muda quem devém e muda também aquilo no que devém” (Kohan, 2002, p. 125).

Todavia, há linhas que atravessam esses dois caminhos mudando as direções bem como quem por elas caminham. Há educadores que encontram o acontecimento deleuziano de pensar e não pensam como antes, já não educam como antes, já não são, como eram antes. Sendo então um importante papel dessa escrita: transformar o que pensamos, aqueles que educamos, quem somos, o que lemos e o mundo que construímos ou que buscamos compreender.

Deleuze também enfatiza a importância da autonomia e do pensamento crítico na educação. Ele argumenta que os alunos devem ser encorajados a questionar, a duvidar e a pensar por si próprios, em vez de simplesmente adotar informações e ideias já existentes. Para ele, a educação tradicional tende a moldar os alunos em conformidade com um modelo uniforme, negando a diversidade e a singularidade de cada pessoa. Quando pensamos em contraste com este modelo, percebe-se uma educação que valoriza a diferença, permitindo que cada aluno desenvolva seu próprio potencial criativo e singularidade. A educação não deve se limitar aos espaços formais da sala de aula, mas deve ser construída em todas as esferas da vida, sendo assim, o professor tem papel fundamental neste processo:

As vidas dos professores raramente são interessantes. Claro, há as viagens, mas os professores pagam suas viagens com palavras, experiências, colóquios, mesas-redondas, falar, sempre falar. Os intelectuais têm uma cultura formidável, eles têm opinião sobre tudo. Eu não sou um intelectual, porque não tenho cultura disponível, nenhuma reserva. O que sei, eu o sei apenas para as necessidades de um trabalho atual, e se volto ao tema vários anos depois, preciso reaprender tudo. É muito agradável não ter opinião nem ideia sobre tal ou qual assunto. Não sofremos de falta de comunicação, mas ao contrário, sofremos com todas as forças que nos obrigam a nos exprimir quando não temos grande coisa a dizer. Viajar é ir dizer alguma coisa em outro lugar, e voltar para dizer alguma coisa aqui. A menos que não se volte, que se permaneça por lá. Por isso sou pouco inclinado às viagens; é preciso não se mexer demais para não espantar os devires (Deleuze, 1992, p. 171-172)



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Desta forma, Deleuze utiliza o conceito de devir para desafiar as noções tradicionais de essência, identidade e permanência. Ele propõe uma abordagem mais dinâmica e processual da realidade, que reconhece a multiplicidade e a transformação como características fundamentais da existência.

A filosofia de Deleuze e Guattari é caracterizada pela diferença, para eles, a diferença é uma característica fundamental do mundo e não pode ser reduzida a uma simples comparação entre duas coisas. Argumentam que a realidade é constituída por uma pluralidade de diferenças que são ativamente produzidas em um processo contínuo de diferenciação. Isso significa que não há uma essência ou natureza fixa para as coisas, mas sim uma constante mudança e evolução. A diferença é, portanto, um conceito central para entender essa filosofia.

Há as diferenciações que não nos damos conta que os autores chamam de diferenças de grau, e há aquelas que nos é perceptível, por ele chamada de diferenças de natureza. E quando essa diferença nos é perceptível ou de natureza, é que julgamos que estamos evoluindo ou aprendendo. Desta forma, a sucessão de repetições diferidas é que irão nos possibilitar a diferença, ou seja, a diferença de natureza.

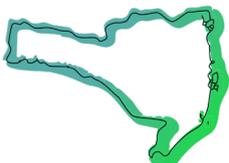
Deleuze pensa a diferença juntamente da repetição, esse atravessamento possibilitou linhas fundamentais para a filosofia deleuziana, como exemplo as relações entre tempo e pensamento, em especial entre o passado e a constância das lembranças, o presente e as possibilidades, o futuro da criação. Para tanto, “a diferença não é uma dimensão intensiva do tempo, mas também um ponto de vista sobre as demais dimensões, criando uma múltipla implicação recíproca em todas as dimensões do tempo. Cada diferença é então todas as outras, a diferença constitui um certo ponto de vista sobre todas as diferenciações” (Vasconcellos, 2005, p. 150).

Entendendo que a repetição não é a repetição do mesmo, pois para o Deleuze, toda repetição é uma repetição diferida, ou seja, que guarda sempre uma diferença em si. Segundo ele, estamos nos diferenciando a todo tempo, ainda que não possamos nos perceber. Cada diferença é repetida de outro modo, em outro nível, dessa forma envolvendo iminentemente a distância entre as demais diferenciações. “A repetição da diferença é o próprio Ser. Um ser imanente e em permanente devir” (Vasconcellos, 2005, p. 151). Desta forma, as repetições são momentos experienciados pelo corpo em nossa excentricidade, e que acontecem mediante atravessamentos entre esses corpos, não somente entre corpos vivos, mas também entre corpos físicos.

A partir disso, entende-se que a cópia está na posição de que sempre deve ser combatida, pois desafia o modelo, o original. Na obra *Diferença e Repetição*, Deleuze argumenta que:

O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação. O pensamento moderno nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades, e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico [...] O mundo moderno é o dos simulacros. Nele, o homem não sobrevive a Deus, nem a identidade do sujeito, sobrevive a identidade da substância (Deleuze, 1988, p. 8).

Para Deleuze, o simulacro não faz cópia, não possui um modelo, é singularidade, diferente da identidade. Desta forma o simulacro corresponde à diferença em si, algo que vem antes da identidade, visto que, essa é uma invenção social ancorada em um modelo ligado a determinados códigos identitários que fazem dela decifrável e governável. Sendo assim, Deleuze argumenta que a única identidade que temos é a diferença pura, que é multiplicidade. “A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



simplesmente um devir-outro” (Silva, 2002, p. 66). A diferença pura é composta por forças não estáticas que ultrapassam os códigos semióticos já estabelecidos e se multiplicam por meio da repetição que institui a variação.

A repetição no eterno retorno aparece sob todos estes aspectos como a potência própria da diferença; e o deslocamento e o disfarce, do que se repete só fazem reproduzir a divergência e do descentramento do diferente num só movimento, que é a diáspora como transporte (Deleuze, 1988, p. 281).

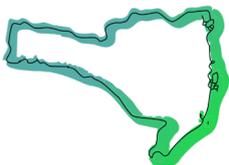
Contextualizando para a educação, Deleuze (2020) vale-se do exemplo do nadador, quando afirma que a aprendizagem acontece na busca de respostas gestuais a um conflito no atravessamento entre dois corpos, o nadador e a água. Tamanho retorno será dado de acordo com a singularidade de cada corpo, desta forma, alterando de corpo para corpo. Isto posto, entende-se o porquê “[...] é tão difícil dizer como alguém aprende” (Deleuze, 2020, p. 31).

Quando o corpo conjuga seus pontos notáveis com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta essa diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é construir esse espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retornam uns aos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça (Deleuze, 2020, p. 31).

Sendo assim, a aprendizagem não se dará pela reprodução do mesmo, quer dizer, uma representação da ação do professor de natação, nem se quer pela ideia, ou como diz Deleuze (2020, p. 31) “não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade”. Logo, a aprendizagem irá acontecer quando o corpo do nadador encosta na água. Quando o corpo une seus pontos importantes com os da água, ele define o começo da repetição, não sendo a do mesmo, e que percebe o outro, entendendo a diferença, entre uma onda e um gesto a outro, carrega essa diferença pelo espaço repetitivo neste momento criado.

Deleuze chama também a Filosofia da Diferença de Empirismo Transcendental, onde os professores, por meio das experimentações, traçam no plano de imanência, a mobilidade perpétua do real. Plano, segundo ele, que é do mundo dos professores, e no qual o único ser-professor que pode ser referido é o do devir, ou seja, daquele sujeito que vive se proliferando. “Plano esse que é ocupado pelos professores em devir-simulacro e que extrai a força da sua imanência dos conceitos nietzschianos de vontade de potência e de eterno retorno; os quais não repetem o mesmo; mas, a cada repetição, produzem a diferença pura” (Corazza, 2013, p. 25).

A filosofia da diferença procura entender o mundo como uma multiplicidade de processos e eventos que estão sempre em fluxo, em constante movimento e transformação, é uma abordagem radicalmente nova para a filosofia, que rompe com a tradição platônica e aristotélica de buscar a essência das coisas e, em vez disso, se concentra nas características distintas e distintivas que as coisas possuem. Dessa forma, acaba com a dicotomia, não somente do sujeito e objeto, uno e múltiplo como também entre mesmo e outro. “As multiplicidades são a própria realidade e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco pouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades” (Deleuze; Guattari, 2020, p. 9).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Deleuze e Guattari nos instigam a pensar a diferença em si mesma, e não somente aceitá-la como diferença “com respeito a” qualquer coisa ou a diferença “em” qualquer coisa, mas sim, a diferença quanto a diferença, escrevendo de outra forma, enquanto potência, vitalidade e intensidade. Desta forma, somos chamados/as a pensar como um acontecimento, como aquilo que foi composto por um pensamento potente, singular. Para tal fim, necessitamos de linhas de fuga na imagem que já temos quando pensamos no que significa pensar.

Nesse sentido, Deleuze argumenta que a diferença é, em última instância, o princípio fundamental do universo, e que todo o mundo é constituído por relações de diferença. Ela não é uma simples oposição binária entre coisas opostas, não é simplesmente uma negação ou falta, mas uma força ativa e criativa, uma multiplicidade de forças que se combinam e se conectam de maneiras complexas e imprevisíveis. “Talvez o engano da filosofia da diferença, de Aristóteles a Hegel passando por Leibniz, tenha sido o de confundir o conceito da diferença com uma diferença simplesmente conceitual, contentando-se em inscrever a diferença no conceito em geral” (Deleuze, 2020, p. 48-49). Assim, as relações de diferença são fundamentais para compreendermos a complexidade do mundo e nos libertarmos das limitações impostas pelas estruturas e hierarquias rígidas.

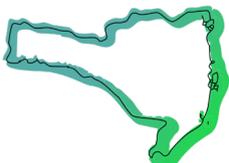
Deleuze argumenta que a diferença é o cerne da realidade, permeando todos os aspectos da vida e da existência. Sendo assim, ele acredita que a diferença é o que torna o mundo heterogêneo e dinâmico, e que, é através dela que novas formas e ideias emergem. Uma de suas principais contribuições é a distinção que ele faz entre a diferença e a identidade, muito confundida, enquanto a identidade busca estabelecer uma mesma e estável essência para um objeto ou indivíduo, a diferença é constantemente mutante e fluida. Ela não se define pela negação ou oposição à identidade, mas sim pela sua capacidade de se multiplicar e se transformar.

Além disso, Deleuze e Guattari (2020) destacam a importância do afeto e do desejo no processo educativo. Argumentam que a educação tradicional tende a suprimir e controlar os desejos e afetos dos alunos, privilegiando a racionalidade e a conformidade. Em contraste, propõem uma educação que abrange o desejo e o afeto, pois acreditam que estas forças podem ser motivadores poderosos para a aprendizagem e o crescimento pessoal.

Desse modo, a filosofia de Deleuze e Guattari oferece uma crítica radical à educação tradicional e propõe formas alternativas de pensar a aprendizagem. Baseando-se em conceitos como pensamento rizomático, devir e afeto, eles defendem uma abordagem mais descentralizada, exploratória e criativa da educação. As suas ideias desafiam-nos a repensar o propósito e os métodos de educação e a criar ambientes de aprendizagem que capacitem os indivíduos a serem participantes nas suas próprias jornadas educativas.

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas ao contrário da maneira simples com força e sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o uno da multiplicidade a ser constituída; escrever a $n-1$. Um tal sistema poderia ser chamado rizoma (Deleuze; Guattari, 2020, p. 14-15).

O rizoma se opõe ao pensamento arborescente, no qual se compõe um caminho progressivo, cujo espaço se limita a dois pontos. O rizoma não é feito de pontos, não tem um início nem um fim, suas linhas vão em todas as direções, estão sempre se conectando, dessa forma, o que importa é o meio, o entre, pois “[...] o rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, *inter mezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’” (Deleuze; Guattari, 2020, p. 37, grifo dos autores).

O pensamento rizomático não separa e nem exclui, não opera por identidade ou representação, ele trabalha com a conjunção “e”, sempre somando, acrescentando. E isso é diferente de operar utilizando “ou”, porque esse pensamento extrapola a lógica formal e seus princípios. O rizoma é movimento, “[...] o movimento é que não é, que não é mais” (Deleuze, 1999, p. 127), é sempre diferença.

Desse modo, Deleuze e Guattari elaboraram um pensamento que fez da diferença seu ponto angular, é muito mais do que dizer, viva a diferença! É antes de tudo, pensar a diferença, ou, fazer uma filosofia da diferença. Revertendo o pensamento representacional, diferenciando-se para o seu pleno usufruto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

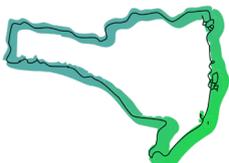
Com o olhar de educador/a que somos, tentamos buscar para nossas pesquisas subsídios filosóficos que nos dê suporte teórico e caminhos possíveis para persistir em nossas questões. Mas também buscamos alternativas e novas possibilidades de pensar uma educação outra, com potencial afirmativo e perspectiva inclusiva, capaz de interrogar cotidianamente as práticas pedagógicas que insistem em invisibilizar, diluir e desvalorizar as diferenças.

Isto posto, entendemos que para se tornar esse educador, é necessário ser criador, ou seja, ser capaz de criar a si mesmo. Segundo Larrosa (2002), não é um autodescobrimento, mas sim, um direcionamento para o lado de uma lógica da diferença, uma vez que se trata de uma invenção de si mesmo. Sendo essa uma construção, uma invenção criada no decorrer do processo. Desse modo, torna-se o que se é como um vir-a-ser, contudo, um vir-a-ser como devir.

Em suma, a filosofia de Deleuze e Guattari traz uma abordagem inovadora e desafiadora para a concepção da diferença. Ao romper com a tradição essencialista, eles reconhecem a diferença como produtiva e criativa, em vez de vê-la como uma falta ou negatividade. Destacam a importância de se pensar além das dicotomias tradicionais e busca entender a diferença não como uma oposição, mas como uma multiplicidade de elementos que coexistem e interagem constantemente. Eles enfatizam a necessidade de se abraçar a complexidade e a diversidade do mundo, e rejeitam qualquer forma de hierarquia.

Além disso, a filosofia da diferença nos convida a repensar nossa relação com o tempo e a história. Argumenta que a diferença não é algo que possa ser reduzido a uma linha cronológica linear, mas sim algo que está sempre em movimento e mudança contínua. A sua abordagem nos convida a questionar as noções que tendemos a ter sobre o mundo e a realidade, nos convidando a abraçar a complexidade e a multiplicidade.

Encontramos, portanto, um pensamento que não considera a diferença um problema, mas um ponto de partida para criar problematizações. Um pensamento que não busca por identidades entre o nome e a coisa, mas busca inventar possibilidades outras a cada vez. A partir disso, somos desafiados/as a buscar menos reprodução e mais cartografias, linhas, fugas, singularidades e devires. E o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari é uma porta aberta para este caminho.

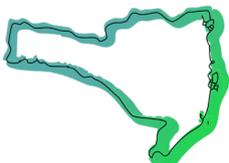


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Referências.

- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcreve em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.
- DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 171-172.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka, por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Tradução Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível... *In:* DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. v. 4. Tradução Suely Rolnik. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.
- DOSSE, Franyois. **Gilles Deleuze e Felix Guattari: biografia cruzada.** Tradução Fatima Murad; revisão técnica Maria Carolina dos Santos Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 31 de dezembro de 2005.
- LARROSA, Jorge. A Libertação da Liberdade. Para Além do Sujeito. **Nietzche & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 81-126, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 65-66, 2002.
- VASCONCELLOS, Jorge. A ontologia do devir de Gilles Deleuze. **Kalagatos**, v. 2, n. 4, p. 137-167, 2005.
- ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: [s. n.], 2004. Disponível em: <https://www.redehumanizadas.net/sites/default/files/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>. Acessado em: 30 maio 2023.

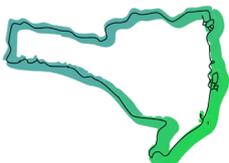


II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



AGRADECIMENTOS:

O desenvolvimento deste trabalho surgiu da parceria entre duas mestrandas e seu orientador, docentes, com olhares voltados para uma educação que propõe o desafio, o risco, a fuga constante e a inovação crítica, o que foi possível com o financiamento do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU e da FAPESC (Termo de Outorga: 2021TR001305). Obrigado pelo necessário incentivo à Pós-Graduação.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



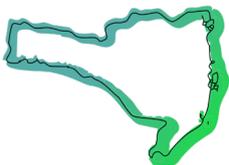
Educação estética: Possibilidades no museu de ciências naturais

Katia Franklin da Silva

katiab@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí – Itajaí

RESUMO: O propósito central desta tese foi investigar a respeito das experiências estéticas em Museus de Ciências Naturais. Este estudo, vinculado à linha de pesquisa *Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), do Grupo de Pesquisa *Cultura, escola e educação criadora* e, sanduiche na Universidade de Lisboa (UL), no programa de Educação. Quais as possibilidades estéticas dos Museus de Ciências Naturais? A tese que se constituiu, portanto, é: O Museu de Ciências Naturais é um espaço possibilitador de educação estética quando se configura como um lugar do sensível e do inteligível sem apartamentos, o qual oportuniza o conhecimento pela experiência. Os museus usam formas diversas para apresentar seus acervos, que podem contribuir com a relação sujeito/objeto por provocar experiências que potencializem as sensibilidades e as percepções. A imaginação é o fundamento do impulso estético e, para tornar possível o conhecimento, a faculdade do juízo é mediadora das representações que o indivíduo reconhece como gosto ou desgosto. Essa interconexão possibilita pontes entre as percepções e o entendimento entrelaçado ao conhecimento. Nesse sentido, para sustentar esta tese, o objetivo geral foi: Problematizar como os Museus de Ciências Naturais podem ser possibilitadores da Educação Estética. Para atender a esse objetivo, as possibilidades de educação estética em Museus de Ciências foram estimadas; as intencionalidades estéticas das curadorias nos museus pesquisados foram identificadas; e, por fim, espaços e objetos propositores que potencializam a educação estética em Museus foram discutidos. Os caminhos para o aporte teórico foram baseados na concepção estética de Kant (2003, 2012, 2013a, 2013b); nas reflexões de Schiller (2002a, 2013) sobre as disposições estéticas do desenvolvimento humano; nas proposições de análise de imagens em Barthes (1990, 2010); Larrosa (2002, 2016) para delinear sobre a experiência; e Neitzel e Carvalho (2012, 2016) com a contribuição no pensar espaços culturais como promotores da educação estética. Este estudo, de abordagem qualitativa, fundamentada em Bauer e Gaskell (2015), perpassou por três Museus de Ciências Naturais selecionados pela importância e tipo de acervo: Museu de História Natural e Ciência de Lisboa, Portugal; Museu Príncipe Felipe Cidades das Artes e Ciências de Valência, Espanha; Museu Oceanográfico UNIVALI de Balneário Piçarras, Santa Catarina, Brasil. Esta pesquisa contou como instrumentos de coleta de dados: diário de observações, visitas mediadas, entrevistas gravadas, fotos e documentos. A análise dos materiais foi contemplada por uma abordagem multimeios como a análise de conteúdo, cujas essências emergem das observações e foram categorizadas no sentido de fazer relações com a teoria já existente sobre o tema, com os dados coletados e com os novos olhares que permitiram uma problematização das evidências apresentadas ao longo das visitas aos museus. As experiências que ampliam o conhecimento de mundo são associadas no jogo dinâmico entre a imaginação, o entendimento e a razão e podem se dar por meio de representações constituídas de: espaços e objetos propositores, nas relações entre estética e ciência ao estimar as formas narrativas que relacionem o sensível e o inteligível e os impulsos lúdicos constitutivos da natureza humana manifestos no juízo de gosto. As investigações apontaram que a metodologia de Análise de Conteúdo: 1) possibilitou a repercussão de sentidos no entrelaçamento das vozes e dos dados que emergiram da narrativa característica de cada museu pesquisado; 2) facilitou a construção de bases para uma educação



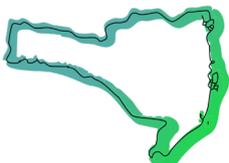
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



estética em Museus de Ciências; 3) evidenciou que os museus pesquisados provocam o sensível de forma conjunta ao conhecimento, que também são espaços de percepções, de acolhimento e de trocas entre o público e o exposto, e a estesia colabora na mudança do conceito de museu de guardador de objetos para o conceito de museu como espaço educativo, socializador e estético. A metodologia de análise de imagens: 1) possibilitou evidenciar as essências narrativas dos curadores e relacionar com as imagens. Em relação ao objetivo da pesquisa, concluiu-se que: 1) o Museu de Ciências Naturais é uma possibilidade de educação estética; 2) os espaços e os objetos propositores possibilitam fazer experiência; 3) a ciência e a estética estão preocupadas com o sensível e o significativo; 4) as narrativas possibilitam um saber alicerçado no sensível e no inteligível que repercute no sujeito da experiência, de modo a oportunizar o sentir e o pensar no entendimento do mundo vivido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Estética. Museu de Ciências Naturais. Experiência Estética.

ABSTRACT: The main purpose of this thesis was to investigate the aesthetic experiences in Natural Science Museums. This study, linked to the research line *Culture, Technology and Learning Processes*, at the Graduate Program in Education of the University of Vale do Itajaí (UNIVALI) and the Research Group *Culture, school and creative education*, had as its central question: What are the aesthetic possibilities of Natural Science Museums? The thesis that was constituted, therefore, is: The Museum of Natural Sciences is a space that enables aesthetic education when it is configured as a place of the sensible and intelligible without detachments, which provides the opportunity for knowledge through experience. Museums use various ways to present their collection, which can contribute to the subject/object relationship by provoking experiences that enhance sensitivities and perceptions. Imagination is the foundation of the aesthetic impulse and, to make knowledge possible, the faculty of judgment mediates the representations that the individual recognizes as taste or dislike. This interconnection enables bridges between perceptions and understanding intertwined with knowledge. In this sense, to support this thesis, the general objective was: To problematize how the Museums of Natural Sciences can be enablers of Aesthetic Education. To meet this goal, the possibilities of aesthetic education in Science Museums were estimated; the aesthetic intentions of the curators in the researched museums were identified; and, finally, spaces and proposing objects that enhance the aesthetic education in museums were discussed. The paths for the theoretical framework were based on Kant's (2003, 2012, 2013a, 2013b) aesthetic conception; Schiller's (2002a, 2013) reflections on the aesthetic dispositions of human development; in the propositions of image analysis in Barthes (1990, 2010); Larrosa (2002, 2016) to outline the experience; and Neitzel and Carvalho (2012, 2016) with the contribution in thinking cultural spaces as promoters of aesthetic education. This study, of qualitative approach, based on Bauer and Gaskell (2015), covered three Museums of Natural Sciences selected for their importance and type of collection: Museum of Natural History and Science of Lisbon, Portugal; Prince Felipe Museum - City of Arts and Sciences in Valencia, Spain; UNIVALI Oceanographic Museum of Balneário Piçarras, Santa Catarina, Brazil. This research counted as data collection instruments: observation diary, mediated visits, recorded interviews, photos and documents. The analysis of the materials was contemplated by a multimedia approach such as content analysis, whose essences emerge from the observations and were categorized in order to make relationships with the existing theory on the subject, the collected data and the new perspectives that allowed a problematization of the evidence presented during the visits to the museums. The experiences that expand the knowledge of the world are associated in the dynamic game between imagination, understanding and reason and can occur through representations constituted by: spaces and proposing objects, in the relations between aesthetics and science by estimating the narrative forms that relate the sensible and the intelligible and the constitutive playful impulses of human nature manifested in the judgment of taste. The investigations pointed out that the Content Analysis methodology: 1) allowed the repercussion of meanings in the interweaving of voices and data that



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



emerged from the narrative characteristic of each researched museum; 2) facilitated the construction of foundations for aesthetic education in Science Museums; 3) evidenced that the researched museums jointly provoke sensible and knowledge, which are also spaces of perceptions, reception and exchanges between the public and the exposed, and esthesia collaborates in the change from the concept of museum of object keeper to the concept of museum as an educational, socializing and aesthetic space. The image analysis methodology: 1) made the highlight of the narrative essences of the curators and to relate them to the images possible. Regarding the research objective, it was concluded that: 1) the Museum of Natural Sciences is a possibility of aesthetic education; 2) spaces and proposing objects make the experiment possible; 3) science and aesthetics are concerned with the sensible and the meaningful; 4) the narratives enable a knowledge based on the sensitive and intelligible that affects the subject of the experience, enabling the feeling and thinking in the understanding of the lived world.

KEYWORDS: Aesthetic Education. Museum of Natural Sciences. Aesthetic experience.

INTRODUÇÃO.

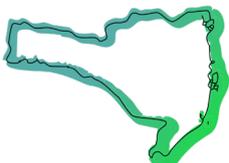
A curiosidade, a apetição, foi investigar a respeito das experiências estéticas em Museus de Ciências Naturais. Experiências sobre o sensível e o inteligível que constituem nossa forma de pensar e de agir providas das lembranças e da imaginação.

Com essas lembranças, podemos transportar-nos na imaginação de forma descompromissada, ir e vir, relacioná-las entre si. Em cada uma delas, encontramos sentimentos, estesias. Com isso, percebemos que os conhecimentos que construímos têm muito a ver com os nossos afetos. Sobre construção do conhecimento, Caygill (2000, p. 68) argumenta que “[...] Kant define conhecimento como percepção objetiva ou representação objetiva sem consciência”. As fontes do conhecimento são a sensibilidade e o entendimento; assim sendo, o sensível é explicitado por impulsos intuitivos e racionais que fazem parte do indivíduo e podem acompanhá-lo pela vida toda.

Esses questionamentos evidenciam os pilares que sustentam esta pesquisa como sendo a experiência e a educação estética. A experiência configura-se como o meio de percepções e de entendimentos que acompanharam nossa história de vida e a educação estética como a via de ingresso a percepções do sensível. As percepções são sensações e consciências juntas, que asseguram a possibilidade de experiência, suspensas em um tempo e em um espaço.

Perguntas estavam a incitar-nos, pois, durante a atuação profissional, havia experimentado trazer para as aulas de Química elementos que provocassem nos alunos vivências relacionadas aos conteúdos. Desses experimentos, houve certezas de que alguns se tornaram experiências para os estudantes, pois instigavam a livre imaginação e possibilitavam o entendimento dos conteúdos. Nesses momentos, o experimento químico ia além do protocolo; havia risos, embates, relações, afetos e beleza. Compreendemos, assim, que era possível abordar os assuntos de ciência de uma forma mais sensível.

Existe, desse modo, uma necessidade pessoal de traçar uma sistematização dos conhecimentos por meio das relações entre a experiência e a educação estética devido ao que foi vivenciado no decorrer da atuação como professora de Química e de Artes. Outra razão que conduziu à escolha do tema desta tese, relaciona-se ao fato de fazer parte do Grupo de Pesquisa *Cultura, escola e educação criadora*, que vem desenvolvendo estudos sobre Educação Estética e que, em virtude do Doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa, onde frequentei a disciplina de Museologia das Ciências no Instituto de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Educação, nos motivou a pesquisar a relação entre ambas as áreas pela via da Educação Estética; e, também, por considerarmos o museu um espaço não formal de educação.

Acreditamos que o Museu de Ciências Naturais proporciona explorar a sua potencialidade educativa e estética. Quanto à relevância social, técnica e científica desta tese, argumentamos a favor da exploração da força intuitiva e sensível, por meio de novas experiências estéticas nos museus de ciências naturais. Percebemos que essa denominação é recente, o que ocorre é que as ciências tinham seus espaços próprios e específicos, mas viram nos museus uma forma de contar seus percursos e suas possibilidades de divulgação de saberes específicos das ciências.

Com isso, se o museu é um espaço de educação estética, por que há pessoas que se afetam e outras não? Entendemos que o sentimento é a capacidade de sentir prazer ou desprazer em uma representação. Para Kant (2013b, p. 11), “[...] o sentimento é subjetivo em relação a nossa representação, não [expressa] o objeto, mas sim a relação do indivíduo com o objeto”. Para que ocorra a experiência, é imperativo o sentimento do prazer ou desprazer. Nesse sentido, o Museu de Ciências pode ser um espaço de conhecimento e, também, um espaço provocador de sensações.

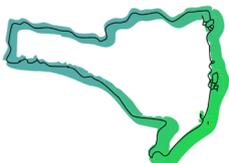
O Museu de Ciências Naturais foi escolhido para a pesquisa desta tese por possibilitar, em um mesmo espaço, ser entendido como um laboratório e um palco de experiências. Nesse sentido, essa reflexão sistematiza a seguinte questão de pesquisa: Quais as possibilidades de educação estética dos museus de ciências naturais?

Essa questão levou-nos ao desejo de construir uma pesquisa cujo conteúdo fosse captado do vivido e inter-relacionado a um espaço que se constitui como potência para encontrar evidências de relação entre a estética e a ciência, que é o museu. Pensar nas vivências promovidas em um museu apetece a busca de estudos e variados olhares sobre esse espaço que se reconhece como científico, mas que caminha para se perceber como um espaço também sensível e estético, e a partir dessa compreensão podemos discutir como esse espaço nos habita.

Contando com a perspectiva decorrente de questionamentos e de reflexões apresentados, objetivamos problematizar como os museus de Ciência Natural podem ser possibilitadores da educação estética. Assim sendo, como objetivos: Problematizar como os museus de ciências naturais podem ser possibilitadores de educação estética. Para atender a esse objetivo, as possibilidades de educação estética em Museus de Ciências foram estimadas; as intencionalidades estéticas das curadorias nos museus pesquisados foram identificadas; e, por fim, espaços e objetos propositores que potencializam a educação estética em Museus foram discutidos.

Esses objetivos conduzem a pesquisa e possibilitam aprofundar os estudos sobre educação estética, por intermédio de evidências teóricas e filosóficas, bem como de dados coletados ao longo da investigação e análise detalhada.

O Museu de Ciências Naturais foi o espaço escolhido para as investigações por se tratar de um espaço educativo e por acolher, por meio de seus acervos de Ciências, formas expositivas estéticas para evidenciar as espécies ou artefatos, bem como por acreditarmos que é um espaço divulgador das ciências, potente para a educação estética. Assim, vivenciar profissional e cotidianamente a arte e a ciência, como professora de Artes e de Química nesses anos todos, e, também, como artista e pesquisadora, devido a ter regularmente contato com a dança e com as ciências, levou-me a perceber que as relações reverberam.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A aptidão para realizar esta tese teve origem nas percepções e nas reflexões sobre a trajetória de vida profissional que foram caracterizadas por vivências com as artes e com a ciência como professora, artista e pesquisadora. É nos conceitos de educação estética que encontramos meios de relacionar as experiências e os experimentos que pontuaram minhas ações pedagógicas e da vida. Compreendemos “experiência” segundo Larrosa (2016, p. 21), o qual afirma que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Essa experiência sensível pode acontecer no Museu de Ciências Naturais quando este conta a história dos objetos pensando em torná-los estimulantes e atrativos. Para ser experiência, precisa ser sensível e inteligível sincronicamente; senão, não é experiência.

MATERIAIS E MÉTODOS.

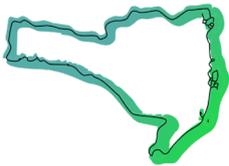
Esta pesquisa contou como instrumentos de coleta de dados: diário de observações, visitas mediadas, entrevistas gravadas, fotos e documentos. A análise dos materiais foi contemplada por uma abordagem multimeios como a análise de conteúdo, cujas essências emergem das observações e foram categorizadas no sentido de fazer relações com a teoria já existente sobre o tema, com os dados coletados e com os novos olhares que permitiram uma problematização das evidências apresentadas ao longo das visitas aos museus. As investigações apontaram que a metodologia de Análise de Conteúdo: 1) possibilitou a repercussão de sentidos no entrelaçamento das vozes e dos dados que emergiram da narrativa característica de cada museu pesquisado; 2) facilitou a construção de bases para uma educação estética em Museus de Ciências; 3) evidenciou que os museus pesquisados provocam o sensível de forma conjunta ao conhecimento, que também são espaços de percepções, de acolhimento e de trocas entre o público e o exposto, e a estesia colabora na mudança do conceito de museu de guardador de objetos para o conceito de museu como espaço educativo, socializador e estético. A metodologia de análise de imagens: 1) possibilitou evidenciar as essências narrativas dos curadores e relacionar com as imagens.

Quando acreditamos que o discurso de um museu pode ser muito potente e, na mesma medida, sensível, para que todos aprendam e se situem no porquê de falarmos em escalas temporais, muito antes de seus tempos, o espaço para descobrir isso pode ser o Museu de Ciências.

A seleção dos museus deu-se pela importância e pelo tipo de acervo, pois eles contam com objetos no acervo exposto que registram a evolução humana por meio de artefatos e o inusitado natural com os espécimes. As formas de expor o acervo, que apresentam os espécimes ou os artefatos, constituem o que é exposto no museu. Espécime pode ser uma planta, um animal ou fóssil - é o que a natureza oferece; e artefato é o que o homem criou, ou seja, tudo que passou pela mão do homem. O conjunto desses objetos, dessas peças de museu, é o acervo. O responsável pela forma que os espécimes e os artefatos são expostos é o profissional denominado curador, que, junto aos diversos outros especialistas, define a característica do museu.

As visitas para a coleta de dados inicial ocorreram e na ocasião, fui¹²⁵ recebida pelas pessoas indicadas pelos museus, pelos curadores que estavam à minha espera e dedicaram seus tempos para mostrar os espaços dos museus. Ao mesmo tempo que visitei o acervo, procedia a gravação das

¹²⁵ Esta Tese está sendo narrada na primeira pessoa do plural; no entanto, os momentos relacionados às visitas aos museus serão narrados na primeira pessoa do singular por serem situações vivenciadas pela pesquisadora, autora deste texto.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



verbalizações de modo a registrar a experiência, bem como de coletar dados pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Os procedimentos para visitação deram-se com o contato por *e-mail* com os museus e apresentação das cartas de referência emitidas pelo PPGE da UNIVALI e pelo Museu Oceanográfico Universidade do Vale do Itajaí (MOVI) (Ver Apêndice A). O agendamento da visita, a visita ao museu e a coleta de dados em forma de anotações, de fotografias, de gravação da mediação e de documentos perfazem os dados desta pesquisa.

O acompanhamento direto de profissionais da área de curadoria e de educadores dos respectivos museus foi registrado em gravação das verbalizações e compiladas como dados, na forma de transcrições para posterior análise de conteúdo. Tivemos como foco a análise dos objetos musealizados e os espaços em que se encontravam expostos. O critério de seleção foram objetos e espaços que revelassem relações da estética e da ciência no acervo museográfico, apontados como tal pelos curadores e ou por nossa percepção. A percepção da imagem no quesito forma, registrada em fotografias, foi evidenciada na observação, no tempo e no espaço, enquanto provocavam alguma sensação de estesia que fosse de gosto ou desgosto.

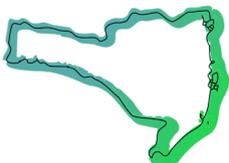
O descompromisso, entre o gosto e o desgosto, mobilizou-me a uma espécie de interesse em desvelar que grau de curiosidade que me deparava a cada setor dos museus. Curiosidade é o que sentimos. Parece-nos ser uma palavra adequada para definir a atração, a apetição que certos objetos exercem, como se um determinado objeto nos toca, nos chama, mas outros não.

Dos museus estudados, detemo-nos a registrar como esses se apresentam ao público, como dispõem os objetos, como os objetos se situam em determinado espaço, quais suas narrativas e quais elementos oportunizam que eles possam ser esteticamente explorados. Para tal, tomamos como referência os museus deste estudo, apresentados a seguir.

O Museu Nacional de História Natural e da Ciência/Museu da Universidade de Lisboa - MUHNAC/MULisboa (Figura 8) é um órgão da estrutura administrativa da Universidade de Lisboa que tem como missão “[...] promover a curiosidade e a compreensão pública sobre a natureza e a ciência, através da valorização das suas coleções e do património universitário, da investigação, da realização de exposições, conferências e outras ações de carácter científico, educativo, cultural e de lazer” (MUHNAC, 2015, n.p.). Possui programa educativo próprio que oferece mediações, oficinas, atividades complementares sobre a história das áreas associadas às exposições permanentes e temporárias.

O complexo do MUHNAC inclui espaços repletos de história e ciência, como o seu edifício principal, o Laboratório Químico, Jardim Botânico de Lisboa e o seu Observatório Astronômico. “Os visitantes encontram exposições nas áreas da ciência da natureza, história da ciência e de muitas outras áreas do conhecimento universitário, desde ciências exatas, da saúde, às artes e a arquitetura” (MUHNAC, 2015, n.p.). As narrativas integram palavras, imagens e objetos de importantes coleções científicas, devidamente preservadas para servir a investigação sobre questões da atualidade e a difusão da cultura científica.

O Museu funciona como uma ferramenta de intervenção e uma porta da Universidade de Lisboa na sociedade, por meio de “[...] suas exposições, atividades culturais, educativas e científicas, estimulando a compreensão pública sobre a Natureza e a Ciência” (MUHNAC, 2015, n.p.).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O Museu de Ciências Príncipe Felipe é parte da Cidade das Artes e Ciências de Valência, Espanha. É uma instituição dedicada a fazer com que pessoas de todas as idades se familiarizem com a ciência e as artes por meio de exposições práticas. O museu explicita o lema: “É proibido não tocar, não sentir e não pensar”, o qual reflete a filosofia de aprendizado sensível e interativo do Museu. Inaugurado em 2000, o Museu¹²⁶ foi projetado para fazer parte de um complexo cultural, pelo arquiteto Santiago Calatrava e Félix Candela, com o formato de um esqueleto de baleia.

No museu Príncipe Felipe, da Cidade das Artes e das Ciências, são oferecidas visitas mediadas e atividades educativas organizadas de acordo com os diferentes níveis educacionais, bem como formação de professores e mediadores nos espaços do Museu da Ciência, *Hemisfêric*, *Oceanográfico* ou *Umbracle*. A arquitetura do museu, proporciona a circulação dos visitantes em espaços amplos que referenciam um grande esqueleto de animal.

A Cidade das Artes e Ciências, “[...] s’ha convertit en un referent mundial de la ciència interactiva. El seu principal objectiu consistix a fomentar la curiositat i l’esperit crític, intentant sorprendre i divertir el públic a través dels continguts que oferix entorn del món de la ciència, la tecnologia i el medi ambient”¹²⁷ (LA CIUTAT de les Arts i les Ciències, 2018, n.p.).

Suas características arquitetônicas são especiais e a distribuição de seus espaços abrigam eventos de todos os tipos, correspondente à oferta de produtos culturais diferenciados e singulares, como uma das principais razões para uma visita turística à cidade de Valência.

O Museu Oceanográfico UNIVALI (MOVI) foi criado em 1987 e está entre os quatro principais acervos de história natural do Brasil. Em dezembro de 2015, foi inaugurada a exposição do museu oceanográfico localizado em Balneário Piçarras¹²⁸, Santa Catarina. Na temática oceanográfica, considera-se como o maior museu da América Latina. Em trâmites de aprovação junto à Universidade, é proposta a missão de divulgar e expor as características do patrimônio biológico marinho para a educação e para o deleite do público. Atua conjuntamente à Fundação Universidade do Vale do Itajaí. Localizado em um dos *campi* da UNIVALI, ele manteve a característica arquitetônica dos edifícios da universidade, com tijolos à vista e vigas de concreto com uma ocupação de quatro andares

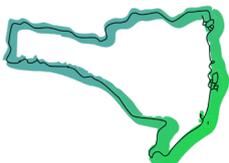
O museu foi organizado com um percurso sequencial com modernos projetos luminotécnicos e de som que propicia ao visitante diversas atrações. A exposição do acervo foi planejada para se adaptar à edificação, pois esta não foi concebida para um museu, mas, sim, para salas de aula. “O crescimento de um acervo oceanográfico está sujeito a um grande esforço de campo, associado a ocorrências raras e inusitadas que se dão ao longo do tempo” (UNIVALI, 2018, n.p.).

O acervo do MOVI surgiu de uma coleção particular que, posteriormente, foi institucionalizada. O programa educativo oferece a difusão do conhecimento sobre a história das áreas associadas, a preservação da vida e o saber local, aproximando o museu de seus diversos públicos.

¹²⁶ Museu localizado na Avenida del Professor López Piñero, 7, 46013, Valência, Espanha.

¹²⁷ [...] tornou-se uma referência mundial para a ciência interativa. O seu principal objetivo é fomentar a curiosidade e o espírito crítico, tentando surpreender e entreter o público por meio dos conteúdos que oferece em todo o mundo da ciência, da tecnologia e do meio ambiente (LA CIUTAT de les Arts i les Ciències, 2018, n.p., tradução nossa).

¹²⁸ O MOVI localiza-se na Avenida Sambaqui, 318 - Santo Antônio, Piçarras – SC.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O MOVI expõe as características do patrimônio biológico em uma ordem cronológica e “[...] cuida e desenvolve coleções de referência, agregando o maior número de espécies marinhas, auxiliando e possibilitando pesquisas taxonômicas e biogeográficas, formando assim um dos melhores retratos do conjunto da biodiversidade do litoral brasileiro” (UNIVALI, 2019, n.p.).

Esta tese tem assim como objeto de estudo esses três museus de Ciências Naturais, os quais são normalmente vistos como um ambiente ideal para a divulgação de novas produções humanas, meio facilitador da articulação do sistema de produção cultural. Apesar de serem museus de ciências e visarem a divulgação científica, os curadores propõem espaços pensados esteticamente para possibilitar a educação de sensações e de significações, por meio de suas exposições. Nesta pesquisa, consideramos que a educação estética é também uma das finalidades do Museu de Ciências, ao possibilitar as percepções por meio dos objetos nas exposições.

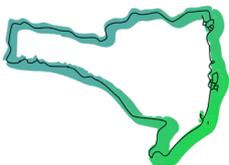
RESULTADOS.

Em relação ao objetivo da pesquisa, concluiu-se que: 1) o Museu de Ciências Naturais é uma possibilidade de educação estética; 2) os espaços e os objetos intencionados pelos curadores possibilitam fazer experiência; 3) a ciência e a estética estão preocupadas com o sensível e o significativo; 4) as narrativas possibilitam um saber alicerçado no sensível e no inteligível que repercute no sujeito da experiência, de modo a oportunizar o sentir e o pensar no entendimento do mundo vivido. Entre aqueles dados que escolhemos, analisamos, reunimos em unidades de sentido e categorizamos; desse modo, passados pelo filtro de juízo, verificamos que alguns provocam gostos e familiaridade. O momento da coleta dos dados gerou o sentimento de que ora sujeito, ora objeto, sutilmente transformava a experiência em percepções sensíveis e inteligíveis. Essas percepções juntas possibilitavam gostos, desgostos e indiferenças, mas a apetição de validar cientificamente esses diferentes juízos, mesmo sendo individuais, e possibilitar a expressão dessa individualidade a uma forma de ciência, nos mobilizou a adotar uma recolha de dados farta, mas que nos levasse a garantir a originalidade de que fomos sujeitos, com tentativas de inserção na generalidade.

A análise dos materiais, que são as observações contidas no diário, as fotografias dos objetos, as verbalizações transcritas e os documentos, foi contemplada por uma abordagem exploratória de cunho educacional: a análise de conteúdo para as entrevistas, o diário e os documentos, e os conceitos de *punctum* e *studium* para a análise de imagens. Por ser essa investigação interpretativa, a triangulação dos dados possibilitou evidências nas relações entre as variáveis dos dados e a versatilidade na interpretação crítica por parte da pesquisadora.

Compreendemos que pode haver influência das verbalizações dos mediadores na análise dos dados, pois a experiência de estar no museu suscitou uma avalanche de sentimentos e de pensamentos. No momento da visita, foi travado um jogo entre a estesia e a lógica, ao ir e vir, entre deixar fluir os sentimentos e a imaginação e conter no entendimento e na razão para poder transitar na natureza sensível e na realidade objetiva que o momento requeria.

Os documentos fornecidos pelos museus caracterizam-se por endereços eletrônicos para entrada nos *sites* que apresentam as informações oficiais cedidas pelos museus, bem como *folders* e materiais publicitários. Essas informações estão diluídas no texto e foram consideradas complementares, mas validadoras das verbalizações dos mediadores. Assim, os dados - as verbalizações, o diário de observações e os documentos - foram submetidos à análise de conteúdo que fez surgir essências, as



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



quais relacionadas à análise de imagens das fotografias selecionadas formaram o arcabouço para a análise.

As transcrições e as observações anotadas no diário de campo constituem o corpo documental que, mediante leituras sucessivas, resultou em uma triagem dos temas relevantes abordados pelos entrevistados.

Por meio da escrita, da palavra e das imagens, organizamos uma estrutura informacional, intencional, para a análise dos dados coletados. Em Barthes, encontramos argumentos para a análise de fotografias. Barthes (1990, p. 33) sinaliza que a “[...] mensagem linguística reforça as informações sobre o objeto principalmente desde a vinculação texto-objeto ou texto-imagem”, o que permitiu a remontagem da cultura de sociedades orais. Com isso, as imagens reforçam os entendimentos e explicitam as referências que o texto conduz.

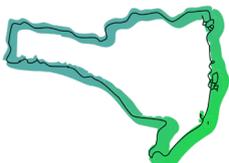
O fato de vivermos em um mundo tecnológico visual complexo, em que as imagens se transformaram em um produto essencial para a informação e para o conhecimento, fez-nos buscar uma forma de análise em que as imagens fotográficas foram produzidas por nós e, na tese, são usadas para corroborar como ilustração. Logo, faz-se necessário explorar multimeios e, ao mesmo tempo, contemplar os conceitos da comunicação e da representação cultural dos conhecimentos que partem diretamente de uma transação com o visual.

Resolvemos, então, tomar como ponto de partida apenas algumas fotos, aquelas em que os objetos eram indicados pelos curadores e que nos sensibilizaram, nos conduziram aos entendimentos e que possibilitaram elucidações ao que foi referido no texto. Segundo Barthes (2010, p. 17), “[...] uma foto pode ser o objeto de três práticas ou de três emoções, ou de três intenções, fazer, experimentar, olhar”. A fotografia pode transformar os sujeitos em objetos e em objetos de museus quando proposta para tal. O objeto é uma emanção do referente de um corpo real, universalizado, que estava lá em algum tempo e, deste, partem algumas radiações, no sentido de uma propagação de energia, que vem nos tocar e uma espécie de ligação acontece - é carnal embora impalpável, mas há partilha.

É proposto por Barthes (2010) que alguns elementos componentes do objeto nos saltam da cena e vem transpassar-nos, pungir-nos. Uma palavra latina o designa como *punctum*. “[...] é também picada, pequeno orifício, pequena mancha, pequeno corte” (BARTHES, 2010, p. 35). Referimo-nos ao modo de como o objeto nos tocou, naquele espaço e naquele tempo, abrindo possibilidades para a ampliação dos desejos e da curiosidade. Já o *studium* remete ao que a imagem apresenta, aos elementos que a compõem e a forma que estão dispostos.

Punctum e *studium* são conceitos elaborados por Barthes (2010). O *punctum* forma, juntamente ao *studium*, a dualidade que norteia o interesse por uma fotografia. Seria em outras palavras: o objetivo (*studium*) e o subjetivo (*punctum*) da fotografia. Para Barthes (2010), o *studium* é um interesse guiado pela consciência, pela ordem natural, que engloba características ligadas ao contexto cultural e técnico da imagem. Já o *punctum* tem caráter subjetivo, é um interesse que se impõe a quem olha a fotografia, diz respeito a detalhes que tocam emocionalmente o espectador e variam de pessoa para pessoa; é o que estimula na fotografia, o que fere o apreciador.

Os interesses ajuizados que certos objetos despertam em nós, um *punctum* que nos atrai ou repele, proporcionando transformações que vem irromper um estágio de sensação, que, para Kant (2012), é imaginação, conduz-nos à outra fase do ajuizamento como sendo o entendimento, o *studium*. Muitas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



vezes o referido *punctum* é um objeto como todo inserido em um cenário, mas também pode apresentar-se por um pormenor, um detalhe que, de certo modo, nos provoca uma entrega. Nesse entremeio, o juízo de gosto, juízo estético, pronuncia-se e é pessoal e intransferível. O *punctum* possui, por um lado, uma força de expansão, muitas vezes metonímica, entendida aqui como uma percepção que abre possibilidades para a compreensão se ampliar; e, por outro, possui certas relações que nos faz acrescentar algo, via imaginação, na cena ou no objeto observado. Ainda, parte do objeto paradoxalmente preenche a curiosidade, completando-nos momentaneamente, pois a opinião pessoal é manifestada.

É importante considerar que, durante a visita aos museus elencados para esta pesquisa, o *punctum* foi percebido como latência, inconcluso, criativo, em um jogo dinâmico entre a imaginação e o entendimento. Juntamente às verbalizações e às observações registradas, foi possível obter as relações entre os dados coletados.

Entendemos a estética como uma harmonia com a conformidade afins, pois as sensações constroem os sentimentos e estes são diferentes das percepções. As percepções possibilitam a compreensão do mundo e juntas essas subjetividades podem possibilitar a autonomia estética. Daí a conformidade afins, ou seja, a coerência na natureza e na liberdade do indivíduo, mas entrelaçado ao objeto.

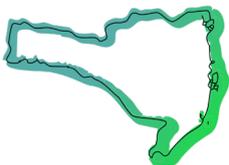
CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Traçamos como objetivo problematizar como os Museus de Ciências Naturais podem ser possibilitadores da Educação Estética. Entendemos com Bachelard que nossa imaginação, quando em liberdade, alarga nosso ser e conduz a percepções das sensibilidades e das inteligibilidades, que, juntas, estendem nossas significações a respeito do mundo vivido. O conhecimento, quando decorre de uma experiência, proporciona uma educação que tensiona o sensível e inteligível em um jogo dinâmico. O que emana dessa experiência – que é uma experiência estética, constitui nosso conhecimento e pode nos aprimorar como humanos. O jogo tensionante e dinâmico entre a imaginação e o entendimento provoca nossas movências para novos conhecimentos, pois são possibilitados por uma educação sensível e inteligível juntas, a educação estética.

Nossos dados revelam que os Museus de Ciências Naturais do estudo são um espaço fértil para o sentir, pois o que compõe o nosso ser é uma fonte de impulsos sensíveis e, também, inteligíveis que ampliam nossas percepções conduzindo ao alargamento do nosso ser e nos encaminha para a superação do homem bárbaro schilleriano, o qual se dá pelas movências provocadas pelo jogo das faculdades do ânimo que contam com as dimensões sensitivas estimuladas pelas provocações dos espaços ou dos objetos.

Ao longo desta pesquisa, aventamos a hipótese de que o Museu de Ciências Naturais é um espaço possibilitador de educação estética quando se configura como um lugar do sensível e do inteligível sem apartamentos, o qual oportuniza o conhecimento pela experiência. Traçamos como objetivo problematizar como os Museus de Ciências Naturais podem ser possibilitadores da Educação Estética.

Expressamos, por meio de metáforas, poéticas, fragmentos de contos, imagens que, quando motivados, ampliamos nossa natural aptidão de alargar nossos sentimentos e potencializar nossa imaginação. Nossa imaginação, quando em liberdade, alarga nosso ser e conduz a percepções das sensibilidades e das inteligibilidades, que, juntas, estendem nossas significações a respeito do mundo vivido. O que nos é significativo possibilita os entendimentos de nosso mundo e, também, amplia nosso conhecimento. O conhecimento, quando decorre de uma experiência, proporciona uma educação que tensiona o sensível



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



e inteligível em um jogo dinâmico. O que emana dessa experiência – que é uma experiência estética, constitui nosso conhecimento e pode nos aprimorar como humanos. O jogo tensionante e dinâmico entre a imaginação e o entendimento provoca nossas movências para novos conhecimentos, pois são possibilitados por uma educação sensível e inteligível juntas, a educação estética.

Para atingir o objetivo desta tese buscamos:

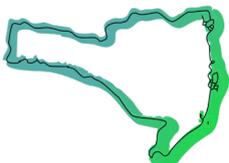
Estimar as possibilidades de educação estética em Museus de Ciências Naturais:

Aferimos que os Museus de Ciências Naturais estudados oferecem exposições que provocam movências no sujeito, com espaços criativos em que o sujeito é convidado a atribuir significações aos objetos. A compreensão dos significados sensíveis e inteligíveis acontece, porque os objetos propositores só conquistam seus significados pela ação daquele que o manipula, o cheira, o vê, o ouve ou imagina, ou seja, o sujeito.

Entendemos que uma proposta expositiva no Museu de Ciências Naturais, que valoriza o significado existencial e afetivo dos objetos, usa termostatos, umidificadores ou desumidificadores no espaço expositivo para que o sujeito sinta por meio da sensação o que está a ver. Os sons característicos do espécime ou do meio ambiente juntamente à naturalização dos animais ou conjuntamente aos objetos contemporâneos a eles pode estimular a coragem afirmativa, movências do ser, pró atividades, e a compreensão do tempo e do espaço que o sujeito está vivendo. Entendemos que uma proposta expositiva no Museu de Ciências Naturais que valoriza o significado existencial e afetivo dos objetos oferece possibilidades de educação estética.

Estimamos que, dentre as possibilidades de o Museu de Ciências Naturais ser um espaço de educação estética, as formas que os curadores propõem para contar as histórias dos objetos podem provocar os movimentos em nossos pensamentos tanto quanto em nossas sensibilidades. Quando ocorre essa movência no sujeito, entendemos que ela potencializa a possibilidade de acontecer a educação estética. As formas escolhidas pelos curadores para contar a história do objeto provocam o sujeito, o convidam para imaginar com as materialidades ou virtualidades que dão percepções de infinitas interpretações para o objeto. Ao ampliarem as percepções, alargam-se as aprendizagens e os Museus de Ciências Naturais propiciam chances de entendimento. Isso pode se dar pelo emaranhado de relações oportunizadas no jogo entre o sensível e o inteligível, ou seja, as percepções e os conceitos científicos, harmonizando-se e tencionando-se na forma de propor a exposição ao estimular a memória, a lembrança, a associação afetiva, podendo, dessa forma, tocar o sujeito e propiciar novos conhecimentos. Temos a consciência de que não são todos os Museus de Ciências Naturais que oportunizam a experiência, pois muitos mantêm as tradicionais formas de exposição em vitrines dispostas para a observação dos objetos, mas os museus pesquisados demonstraram ações para ampliar as possibilidades de significações dos objetos que expõem.

Reconhecemos que experiência não é interpretar o objeto, manipular o espécime ou tocar no artefato, é sentir e pensar rentes, é conhecer pelo sentir e perceber sincronicamente, é experimentar e deixar-se ser experimentado, o nascente, o novo. Os dados coletados nos museus pesquisados apontam que sensibilizar o sujeito é o que parece querer os Museus de Ciências Naturais, quer dizer, os museus querem é difundir a ciência, mas a via que recorrem é buscar sensibilizar o sujeito quando o colocam no centro de suas proposições para fazê-lo pensar junto às provocações que emanam dos objetos, sobretudo pela experiência sensível e inteligível em sincronia.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Esta pesquisa traz dados que revelam que os Museus de Ciências Naturais do estudo são um espaço fértil para o sentir, pois o que compõe o nosso ser é uma fonte de impulsos sensíveis e, também, inteligíveis. Dessa forma, conseguimos nos conectar com nosso entorno, porque essa é uma faculdade de intersubjetividade e é constitutiva da natureza humana. As curadorias dos três museus estudados revelam esse potencial de suas instituições, mesmo que em diferentes intensidades, pois os dados coletados apontam que as exposições apelam para as origens da vida e exaltam a conformidade afins na natureza, quer dizer, a organicidade do objeto pelo efeito de luz e sombra, plano e sinuoso, fragmento ou inteiro para que se perceba a beleza de se estar vivo e o revelar das complexidades ocorridas na natureza para que estejamos nessa experiência.

Reconhecemos que os dados apontam que as formas expositivas de como esses museus são organizados podem estimular nossas apetências e, também, nos incitar a saciá-las, porque, quando percebemos que algo nos afeta, esse estado nos permite buscar formas de expressar nosso juízo de gosto ou desgosto. Constatamos que esse estado de juízo, essa condição transcendental, é um estado estético, é como um jogo entre nossas sensibilidades e o nosso mundo de referência.

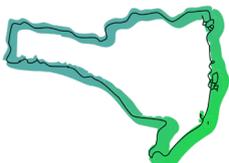
Confirmamos que os Museus de Ciências Naturais estudados também são espaços de estesia, de manifestação do eu que, diante dos objetos propositores, possibilitam que estabeleçamos relações, alarguemos conhecimentos, colhemos informações e ampliemos nossas percepções. O alargamento do nosso ser nos encaminha para a superação do homem bárbaro schilleriano, o qual se dá pelas movências provocadas pelo jogo das faculdades do ânimo que contam com as dimensões sensitivas estimuladas pelas provocações dos espaços ou dos objetos. Os Museus de Ciências Naturais deste estudo não tratam apenas de ciência, mas de implicações diretas de sentimentos, de paixões e de emoções não apartados da narrativa científica.

Concebemos que a experiência e o que reverbera dela pode desencadear a imaginação e é, na imaginação, que se dá a distribuição às outras faculdades tarefas específicas, como, no entendimento, a faculdade do conhecer, e, na razão, a faculdade de indagar (curiosidade). Os dados desta tese revelam que há possibilidades de educação estética, pois os Museus de Ciências Naturais apresentam suas exposições em coerência com suas narrativas e desenvolvem exposições que evidenciam espécimes translúcidas, opacas, brilhantes; possuem o cheiro das penas coloridas ou monocromáticas que, devido às técnicas de conservação, exalam; apresentam a monumentalidade de miniaturas de seres que, como nós, compartilharam este Planeta; possibilitam a comoção diante de paredes completamente preenchidas por carcaças, ossadas e até podem incitar a dor da perda mediante a extinção de certas vidas e, assim, o que sentimos estamos a conhecer.

Entendemos com Kant que o que nos permite legislar sobre os objetos é a faculdade de juízo de gosto e que essa faculdade é um estado estético. Os dados apontam que os três Museus de Ciências Naturais pesquisados buscam a divulgação da ciência pela via de sensibilizar o público por meio de objetos e espaços, provocando significações pessoais entre a representação do objeto da ciência e o sentido de que o público possa atribuir para conhecer, desejar e sentir. Este, por sua vez, afeta-se; assim, usa suas faculdades de imaginar, entender e raciocinar.

Analisar sobre propostas de espaços e de objetos que potencializam a educação estética em museus:

Identificamos que os Museus de Ciências Naturais apresentados nesta tese são um espaço de educação estética, visto que esses espaços estão buscando superar o modelo de museu como expositor e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



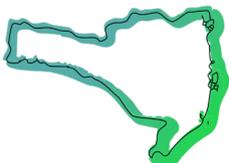
proporcionar aos visitantes interações entre o sujeito e o objeto, além de oportunizar a experiência e a construção do conhecimento sensível e inteligível não apartados. Os dados do estudo revelam que a relação entre o sujeito e o objeto é aproximada quando a mobilidade estrutural do objeto é provocada pelo toque, e os desdobramentos que acontecem nas mãos do sujeito possuem significado único, no aqui e no agora do experimento, mas o compartilhamento dos demais sentidos corporais podem oferecer a oportunidade da experiência.

Detectamos que exposições que oportunizam as articulações de objetos, as mobilidades das peças ou do sujeito, ou seja, tudo que encoraje a manipulação conjugada à dinâmica da própria peça, pode resultar em impulso criador e novas significações podem ser atribuídas aos objetos. Os dados apontam que propostas que convidam o sujeito a jogar com o objeto podem alterar o estado de ânimo e possibilitar que este faça a experiência, uma proposta que convida a encarnar o objeto e desencadear o impulso criador.

Constatamos nos museus visitados que há diferenças entre objeto da ciência e objeto propositivo, pois, da mesma forma que há diferença entre arte humana e arte da natureza, ambas podem ser arte, mas são de naturezas diferentes. Assim, os objetos da ciência expostos no museu podem ser propositivos, mas não por si só como objetos de arte, pois só serão propositivos se houver elementos que os apoiem. Cremos que os objetos do Museu de Ciências Naturais são estéticos porque possuem o *a priori* (sua origem, história...) e permitem o juízo de gosto ou desgosto para o sujeito que experiencia uma relação corporal com eles (os objetos).

Reconhecemos que a educação estética pode vir da provocação do objeto, mas, quando o objeto é da ciência, há a necessidade de elementos propositivos para que o sensível se manifeste juntamente ao intelectual. O objeto propositivo pode ser um utensílio, um instrumento, imagem, escritos que estão a convidar a sentir e a pensar, porém é o sujeito que imagina e cria possibilidades de diálogos com os objetos. Quando entramos em contato com um objeto propositivo, somos convidados a alargar nosso olhar sensível, perceber, ver, desejar a conhecer. O espaço propositivo pode ser arquitetado para acionar a sensibilidade porque a memória pode ser ativada por meio de objetos simbólicos que nos sensibilizem e nos movam para a ação de percepção e de entendimento, tais como o uso de estímulos visuais, interativos, táteis e sonoros. Entendemos que os espaços propositivos no Museu de Ciências Naturais, quando cheios de vitalidade, podem contemplar: bibliotecas, salas de mídias, cafeteria, assentos em frente a objetos, instrumentos manipuláveis, janelas para fora do museu. Contudo, os dados desta tese apontaram que, para ser um espaço de estesia, só ter esses elementos não basta. Esses espaços são potentes e necessitam estar em coerência com as narrativas dos museus para que os objetos propostos na exposição se articulem como fios condutores das histórias que querem contar sobre eles e para que o sujeito possa perceber sobre o que lhe está sendo narrado.

Compreendemos que os objetos propositivos são aquilo que nos faz ver o objeto, não como apenas ele se apresenta, mas porque possui elementos estéticos que vão auxiliar o sujeito a ver de outras formas. Uma mandíbula de tubarão, uma espécie de flor fossilizada ou um animal taxidermizado, quando apresentados como propositivos, podem potencializar a mediação entre o público e o objeto, visto que as ações tomadas pela curadoria proporcionam possibilidades de materializações das intencionalidades. Os espaços e os objetos propositivos tendem a provocar a ampliação da forma de ver pela interação, a observação mais detalhada, a interpretação e possibilitar encontros, aproximações ao provocar experiências estéticas. A experiência estética pode acontecer quando o sujeito olhar além do que o objeto propositivo é, quer dizer, não apenas uma mandíbula de tubarão, mas algo que o leva a imaginar diversas possibilidades. A educação estética dá-se quando o sujeito é sensibilizado a jogar entre o que está a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



imaginar e o que percebe ser novo. Desse jogo, o que foi percebido como novo é conhecimento. O museu é um provocador do sensível e do inteligível quando proporciona ao espectador perceber e compreender o mundo por meio da experiência, e esta se dá pelo sensível e pela razão não apartados.

Inferimos que os objetos e os espaços propositores podem oportunizar experiências e vivências estéticas no Museu de Ciências Naturais, podem fortalecer os processos criativos (imaginação) e o gosto (estética), incentivando o público, por meio da contemplação, à reflexão. Os museus pesquisados fazem essa provocação pelas formas estéticas que buscam dispor os espécimes ou artefatos evidenciando-os com elementos que os particularizem e tornem distintas suas características. Os espaços e os objetos do museu, quando pensados como propositores de experiências sensíveis, potencializam a educação estética e promovem o conhecimento. A complacência do belo, a experiência, o prazer na sensação, é a força propulsora das apetências, portanto potência de educação estética no museu.

Compreendemos que, quando o objeto representa algo para nós, legislamos sobre nossos pensamentos e, com o que representa, desencadeamos um dinâmico jogo entre nossos juízos, pois o que reverbera do objeto em nós potencializa o que trazemos *a priori* e o que estamos a sentir. Dessa tensão, a experiência pode acontecer e algo novo emergir. O jogo, como atividade estética do sentir e entender o que sentimos, evidencia a interconexão e a tensão constantes entre o sensível e o inteligível, e possibilita a construção do conhecimento.

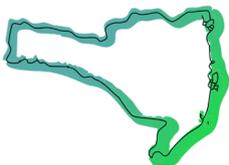
Apontamos que é da potência criativa do uso do objeto que os curadores dos Museus de Ciências Naturais extraem a força para provocar as movências e atrair seus públicos a sair da letargia de pensamentos e voltar-se ao trabalho criativo. Os dados trazem que as intencionalidades estéticas dos curadores, por meio de objetos e espaços propositores convocam ao alargamento da gama das sensibilidades, em que a vivência da exposição pode se constituir como experiência.

Observamos que, para os curadores, alguns mais incisivos, que o importante é proporcionar experiências para que o sujeito aprimore suas formas de expressão, se perca imaginando e se encontre percebendo-se consigo mesmo, e, para isso, pensam nos objetos propositores, de forma que eles privilegiem as sensações corporais. Entretanto, os dados apresentam a preocupação dos curadores dos três museus, em relação ao fato de que o estímulo ao público é algo de constante busca, ou seja, o trabalho de propor ao público apetências por meio do sensível é um desafio de constante criatividade nas formas de se fazer as amarras das exposições com a narrativa do museu.

Concluimos que o Museu de Ciências Naturais é um espaço que tem potencial para relacionar as diferentes formas de representação do mundo, dos seres, das coisas, provocando a sensibilidade como um ruído de um metal ressoando, vibrando, tilintando em nossa cabeça a ponto de provocar uma tensão e silêncio. A tensão faz-se necessária para poder acontecer um estado de suspensão, o silêncio, e, ainda, permitir que este perceba inserir o acontecimento na sua corporeidade. É pela pressão da tensão que se abrem as pontes para o pensar. Compreendemos que é por meio do fazer experiências que nossos conhecimentos possibilitam o desfrutar do entendimento, para articular os fenômenos à nossa volta.

Identificar as intencionalidades estéticas das curadorias nos museus pesquisados:

Verificamos que esta tese nos deu possibilidades de exprimir a tensão entre a racionalidade da ciência e o emaranhado de percepções que brotaram de nossas sensibilidades por ocasião das visitas aos museus pesquisados. As exposições visitadas, de alguma forma, me oportunizaram perceber o pouco que nos pertencia, o que se possuía era o *a priori*, porém, mediante as descobertas pelos abundantes estímulos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



que lá tive, algo não foi possível materializar. Refiro-me à experiência que toca como Larrosa descreveu, os saltos imaginativos, o transcender as fronteiras do que conhecia e o reconhecer que quem comandava eram os espaços e os objetos que lá estavam a me provocar mais e mais apetências com suas vozes, suas nuances cromáticas, suas formas como se fosse inexistente outro estado de ser e impossível finalizar minha imaginação.

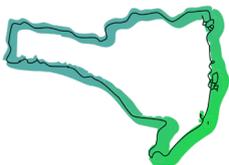
Identificamos nos Museus de Ciências Naturais pesquisados profundas e densas relações entre memória e desejo. Era claro e distinto o apelo para a nossa sensibilidade com narrativas que suscitavam nossa nostalgia na idealização do lugar que estavam a narrar e da vontade de nos encontrar nessas narrativas

Identificamos que, nos Museus de Ciências Naturais, os discursos são desdobramentos das narrativas. No MUHNAC de Lisboa, identifiquei uma narrativa memorialística construída pela curadoria que tem profunda conexão temporal e espacial entre os objetos e o público por se assentar sobre três eixos: científico-documentais, que têm alvos cognitivos; os educacionais, que respondem pela formação intelectual e afetiva; e os culturais e estéticos, que se referem ao universo das significações (e dos valores pessoais). No MOVI de Balneário Piçarras, identificamos que a narrativa versa sobre espécies biológicas marinhas e as temáticas relacionadas aos mares e aos oceanos, e o discurso exalta o valor da vida e sua preservação. O Museu Príncipe Felipe de Valência quer contar sobre a trajetória vida na terra e a ação da tecnologia com perspectivas de melhoria da qualidade de vida no futuro.

Observamos que as intencionalidades estéticas das curadorias dos museus pesquisados perpassam pelas narrativas usadas pelos museus para provocar relações entre os objetos e seus significados com o público (por meio de imagens, palavras, sons, etc.), orientam os caminhos, ou seja, aproximam as pontes que são responsáveis pela condução das percepções ao entendimento. O MUHNAC conta sua história nas exposições, bem como põe à mostra o que lhe é mais precioso: objetos que contam os rastros de suas existências, o que reverbera em nós. O MOVI descreve a história da vida nos oceanos e nos mares, traçando a caminhada conjunta das espécies e as conexões que tornaram nosso presente possível, bem como exalta a importância da preservação para que tenhamos um futuro. O Museu Príncipe Felipe narra a origem do mundo e da vida nele pelos rastros preservados em objetos do passado e que, no presente, nos permitem dispor de tecnologia que poderá tornar a vida um tanto melhor. Os dados apontaram que a narrativa de cada museu é uma aliada para a educação estética, pois, pela forma como os museus contam a história do objeto, possibilitam que os sujeitos estabeleçam novas maneiras de significá-lo e, com isso, as possibilidades de movência para buscar novos conhecimentos e perceber que o aprendizado o acompanhará em sua vida.

Apontamos como intencionalidades estéticas nos três museus pesquisados o uso de frequentes metáforas e o emprego intencional de elementos propositores que podem causar estranheza ao longo da trajetória das exposições, quer dizer, que nos tiram da zona de conforto. O museu passa a ser lido como denso e enigmático devido às ferramentas que oferece; com o que o museu dá, o sujeito que resolve penetrar nas histórias contadas pode imaginar e ir muito além da trajetória física, pode criar novas formas de ver o museu, explorando as propostas, permitindo uma experiência distinta. Podem, também, acontecer possibilidades e multiplicidades de interpretações e de significações que permitem que o sujeito se perceba em transformação.

Percebemos que em cada museu visitado havia intencionalidades dos curadores de provocar juízos de gostos e desgostos. As provocações de gosto foram observadas nas relações com os objetos que os remetiam ao passado, com mensagens poéticas, cenários artísticos, indicadores de datação eletrônicos – evocações para um encantamento diante do encontro com o passado do objeto, apresentando elementos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



mediadores como se ele fosse uma inspiração para o futuro. O desgosto pôde ser observado como uma armadilha nas revelações das transformações da vida, porque o fragmento do espécime não é ele, mas, sim, o objeto escolhido pelo curador para apresentá-lo ao sujeito. Esse objeto passa, assim, a ser um mediador, um meio termo, uma ponte, em que é possível significá-lo; contudo, esse fragmento do espécime foi apresentado como um objeto propositor e despertou uma intuição estética que impulsionou sua apetição e possibilitou nova significação no espaço representativo (físico) e no espaço orgânico (vivo no pensamento) e que pode desencadear novas formas de expressão (linguagem, gestos, arte).

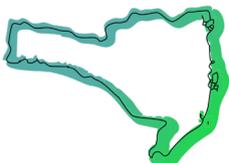
Os dados apresentaram que os Museus de Ciências Naturais são tão complexos quanto a natureza humana e necessariamente exploram o que antes configurava uma dualidade intrínseca entre o sensível e o inteligível, de forma a ligá-los por fios tensionantes em um jogo entre as sensibilidades e os entendimentos. A complexidade identificada é perceptível porque, ao mesmo tempo que os museus buscam estimular o ânimo e potencializar as sensibilidades do público, visam melhorar o nível cultural da população que o visita, provocando a reflexão e a capacidade crítica. Constatamos que, nos museus objetos desta tese, a intencionalidade das curadorias é de provocar um jogo dinâmico para envolver o sujeito integralmente. Os meios usados passam pelo apelo da memória, da história, dos conceitos, do objeto proposto, do espaço proposto e do significado que o todo converge em um conjunto de acontecimentos, a experiência, que poderia mudar o sentido de todo o conjunto.

Constatamos que as ações pensadas pelos museus estudados envolvem espaços educativos, socializadores e estéticos que se revelam desde o acolhimento do público, os objetos expostos, os delineamentos dos espaços para serem trilhados, as narrativas apresentadas de forma que nos permitem relacionar a outros contextos, de forma a possibilitar um dinâmico jogo que inter-relaciona o sujeito e a realidade do objeto – nós e nosso entendimento de mundo.

Entendemos que os curadores, quando se preocupam com os sentidos e a sensibilidades simultaneamente ao conhecimento, buscam elementos estéticos e outros meios narrativos entram na encenação e na elaboração da experiência desenvolvida para o público. A experiência é a via pela qual pode dar o alargamento de nosso ser e, nesse estado, que é estético, nossas potencialidades de construir novos conhecimentos estão latentes, tensionantes e apreendentes. Desse movimento em tensão, a noção de que somos sujeitos do mundo provém das coisas que nos tocam, nos afetam e isso potencializa o nosso aprimoramento pessoal.

Concluimos que, para que aconteça a experiência estética, precisamos de oportunidades que são viabilizadas por educadores ou mediadores, sejam eles pessoas ou as próprias formas de materialização dos saberes apresentadas pelos curadores, via narrativas que acompanham a exposição do objeto. A experiência estética nos Museus de Ciências Naturais pode estimular nosso interesse pelos saberes da ciência e vem agregar combustível para nos retroalimentar com sensações e com informações, conjuntamente. A experiência estética é a base para a fonte de sentidos, pois é abrangente e provocativa de ações e de articulações com o mundo.

Deduzimos que oportunizar experiências no Museu de Ciências Naturais pode fortalecer os processos criativos (imaginação) e o gosto (estética), incentivando o público, por meio da contemplação, à reflexão. A experiência estética pode acontecer no museu quando acionamos nossa memória, nossos gostos ou desgostos, quando nos deixamos estar em suspensão pelo maravilhamento, quando o belo nos encanta, quando o sublime nos abarca e deixa quase sem fôlego, pela alegria de interagir com algo, pelo som que nos inebria, a surpresa diante de algo novo. A experiência estética descrita dessa forma é capaz



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



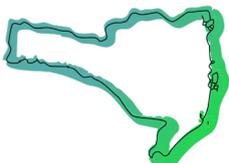
de possibilitar sentidos e entendimentos (conhecimento reflexivo), no qual as numerosas coisas que emergem dos objetos são harmonizadas pelas conexões possibilitadas pelas percepções.

Por fim, reconhecemos nossa tese como assertiva ao concluir que:

O Museu de Ciências Naturais é um espaço possibilitador de educação estética quando se configura como um lugar do sensível e do inteligível sem apartamentos, o qual oportuniza o conhecimento pela experiência.

Referências.

- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Tradução Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BAYER, Raymond. **História da estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- FRANKLIN, Katia. Educação estética: possibilidades no Museu de Ciências Naturais. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.
- KANT, Immanuel. **A crítica da razão prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KANT, Immanuel. **A crítica da faculdade do juízo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- KANT, Immanuel. **A crítica da razão pura**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013a.
- KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: São Francisco, 2013b. (Coleção Pensamento Humano).
- LA CIUTAT de les Arts i les Ciències. **Descobrix El Museu**. 2018. Disponível em: <https://www.cac.es/va/museu-de-les-ciencies/museu-de-les-ciencies/descubre-el-museu.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MUHNAC. Museu Nacional de História Natural e da Ciência. Museu da Universidade de Lisboa. **Missões**. 2015. Disponível em: <http://www.museus.ulisboa.pt/pt-pt/missao>. Acesso em: 1 fev. 2018.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



NEITZEL, Adair Aguiar de; CARVALHO, Carla. **Formação estética e artística: saberes sensíveis.** Curitiba: CRV, 2012.

NEITZEL, Adair Aguiar de; CARVALHO, Carla. **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética.** Curitiba: CRV, 2016.

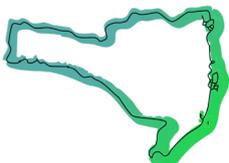
NEITZEL, Adair Aguiar de; CRUZ, Denise V. da Nova; WEISS, Cláudia S. A leitura do literário como acontecimento. In: NEITZEL, Adair Aguiar de *et al.* (orgs.). **Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação.** Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Dois Por Quatro, 2017. p. 123-136.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas.** Tradução Roberto Schwartz e Mário Suzuki. 7. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade.** São Paulo: EPU; Martins fontes, 2002a.

SCHILLER, F. **Kallias ou sobre a beleza.** Tradução e introdução de Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 2002b.

UNIVALI. **Museu Oceanográfico UNIVALI.** 2019. Disponível em: <https://www.univali.br/institucional/museu-oceanografico-univali/Paginas/inicial.aspx>. Acesso em: 10 jul. 2019.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



As artes no território da educação de jovens e adultos (EJA) por meio da a/r/tografia

ROTH, Maria Maura¹²⁹

maurarth.adv@gmail.com

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte¹³⁰

Pillotto0@gmail.com

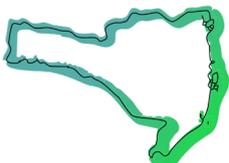
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

RESUMO: O objetivo desse artigo é problematizar as Artes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como fundamento a a/r/tografia pelo viés narrativo. O campo de investigação está acontecendo na Rede Municipal de Ensino de Joinville, com 10 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre 15 e 40 anos. A escolha pelo método se deu pelo entendimento de que essa abordagem é um movimento potente de partilha, acolhendo singularidades, que somadas formam um conjunto de pensamentos e sentires. Estão sendo levados em conta nesse processo de pesquisa, as problematizações dos estudantes/(inter)locutores por meio de práticas educativas com ênfase nas linguagens/expressões das artes e das sensibilidades em seis encontros na Escola Professora Laura Andrade. Os procedimentos metodológicos estão pautados experiências estéticas, nas interações/observações das pesquisadoras e no diálogo constante com os estudantes/(inter)locutores. Os instrumentos utilizados são registros fotográficos e filmagens, além de anotações contínuas, tanto no momento dos encontros como posteriormente, quando há um distanciamento necessário para as reflexões mais pontuais. As narrativas (escritas/orais, visuais, sonoras e corporais) das impressões dos estudantes/(iner)locutores e nossas, ocorridas durante os encontros tem contribuído na produção/coleta de dados e na análise-interpretativa compreensiva (BERTAUX, 2010). Até o momento as pistas têm nos indicando que as experiências estéticas possibilitam o deslocamento de pensamentos e ações, potencializando o conhecimento de si e do outro. Esse movimento também tem possibilitado aos estudantes/(inter)locutores da Educação de Jovens e Adultos-EJA, saber lidar com o mal-estar social que aflige a sociedade e em especial os seus próprios. A identificação das demandas sociais e emocionais trazidas pelos estudantes em sala de aula é fundamental para que as práticas educativas ganhem potência e, neste sentido as experiências estéticas podem ser importantes aliadas nesse processo educacional.

Palavras-Chave: Sensibilidades. Práticas Educativas. A/r/tografia. EJA.

¹²⁹ Bolsista da CAPES no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/UNIVILLE.

¹³⁰ Pós-Doutora e professora/pesquisadora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado/Doutorado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Coordenadora no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/UNIVILLE.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ABSTRACT: The objective of this article is to problematize the Arts in Youth and Adult Education (EJA), based on a/r/tography by narrative bias. The field of research is happening in the Municipal Education Network of Joinville, with 10 students of Youth and Adult Education (EJA), between 15 and 40 years. The choice for the method was given by the understanding that this approach is a powerful movement of sharing, welcoming singularities, which together form a set of thoughts and feelings. Are being taken into account in this research process, the problematizations of students/ (inter) speakers through educational practices with emphasis on the languages/ expressions of the arts and sensibilities in six meetings at the School Professor Laura Andrade. The methodological procedures are based on aesthetic experiences, in the interactions/observations of the researchers and in the constant dialogue with the students/(inter)announcers. The instruments used are photographic records and filming, as well as continuous notes, both at the time of the meetings and later, when there is a necessary distance for the most punctual reflections. The narratives (written/oral, visual, sound and body) of the impressions of students/(iner)announcers and ours, which occurred during the meetings has contributed to the production/data collection and comprehensive interpretive analysis (BERTAUX, 2010). So far the clues have shown us that aesthetic experiences enable the displacement of thoughts and actions, enhancing the knowledge of oneself and the other. This movement has also enabled students/ (inter)speakers of Youth and Adult Education-EJA, know how to deal with the social malaise that afflicts society and especially their own. The identification of social and emotional demands brought by students in the classroom is fundamental for educational practices to gain power and, in this sense, aesthetic experiences can be important allies in this educational process.

Keywords: Sensitivities. Educational Practices. A/r/tography. EJA.

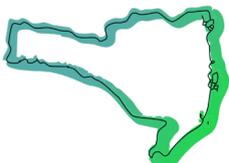
INTRODUÇÃO

A pesquisa está sendo desenvolvida no território da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo que desde a implementação da Constituição Federal de 1988, a legislação prevê o direito a educação para toda a população e que este é um dos deveres do Governo Federal bem como dos Estados e Municípios. Dentre os deveres está a garantia de assegurar a educação pública e gratuita aos jovens e adultos que não concluíram os seus estudos e a qualquer momento, se assim desejarem, possam retornar aos bancos escolares para a conclusão do ensino regular, dando seguimento aos processos de aprendizagem.

O método escolhido para o desenvolvimento da pesquisa é o a/r/tográfico, que tem em seus pressupostos a experiência, a intervenção estética e a interação como processo reflexivo. Esses pressupostos são alimentados pela escuta e o olhar atento, a solidariedade e empatia na busca de compreender os estudantes/(inter)locutores da pesquisa e a nós mesmas por meio das narrativas corporais, visuais, sonoras, escritas/orais, entre outras.

A a/r/tografia portanto, é um método que “busca o sentido denso e intenso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais de pesquisa não podem ou conseguem possibilitar” (DIAS, 2013, p. 25).

Nessa perspectiva, o a/r/tógrafo assume faces da pesquisa, destacando o ser professor/pesquisador e artista, evitando separar sua experiência de vida da pesquisa, uma vez que a a/r/tografia é uma pesquisa/viva. Afinal, para os a/r/tógrafos “não existe um amaneira apropriada ou errada de representar um projeto a/r/tográfico [...]. Pretendem retratar seus projetos de forma que ecoem as suas próprias investigações, bem como os novos entendimentos” (IRWIN, 2013, p.33-34).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A pesquisa encontra-se na etapa de recolha e produção de materiais, advindos de estudos bibliográficos e da investigação de campo em desenvolvimento. A análise-interpretativa-compreensiva tem sido nossa opção, pois nos ajuda a compreender que “a narrativa de vida não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real” (BERTAUX, 2010, p. 89-94). E as narrativas dos estudantes/(inter)locutores da pesquisa tem sido carregada de realidade, acompanhada da imaginação criadora, que segundo Chaves (2000, p. 43) está imbuída de “expressar o desejo de diminuir a angústia da sensação de sentir o tempo passar – a imaginação funcionando como criadora de imagens de teor funesto (morte e tempo mortal) e de imagens de vida, triunfante sobre a morte”. As imagens mentais articuladas as dimensões do sensível vão se constituindo em sentimentos, ações e construções poéticas, que delineiam caminhos subjetivos do pensar e do sentir.

A análise-compreensiva-interpretativa terá como subsídio a criação de um constructo, composto de caminhos conceituais e metodológicos, que indicarão pistas e efeitos dos percursos da pesquisa. O constructo está senso criado com base nas experiências estéticas que acontecem nos encontros, culminando com as manifestações expressivas dos estudantes/(inter)locutores - um modo latente, subjetivo e potencializador de metáforas. É também um conjunto de variáveis, formando um bloco de experiências e sentidos, alicerçadas ao cotidiano e ao imaginário.

MATERIAIS E MÉTODOS

A escolha pelo campo da Educação de Jovens e Adultos - EJA é principalmente pelo nosso entendimento de que esses estudantes merecem uma educação que promova olhares críticos e sensíveis, assim como o sentimento de pertencimento social.

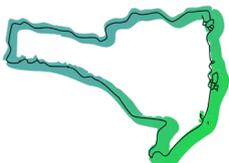
Da mesma forma, a opção pela a/r/tografia está pautada na possibilidade de potencializar a experiência, as artes e as sensibilidades, tão importantes no contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A própria etimologia da palavra a/r/tografia, tem um significado que nos conduz a assumir a pesquisa como um movimento de vida. Segundo Belidson Dias (2013, p. 25) “A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisa), Teacher (professor) e Graph (grafia: escrita/representação)”.

Na a/r/tografia o saber/fazer e fazer/refletir se completam em processos de imaginação criativa, que mobilizam ações poéticas, tanto dos pesquisadores como dos estudantes/(inter)locutores da pesquisa.

A partir dessa perspectiva, assumimos o papel de a/r/tógrafas, (entre)laçando múltiplas possibilidades de fazer pesquisa, pois ainda para Belidson Dias (2013, p. 29) os artógrafos “[...] são capazes de criar artefatos e textos que representam a compreensão adquirida a partir de suas perguntas iniciais, no entanto eles também prestam a devida atenção para a evolução dos problemas durante a investigação”.

Para os a/r/tógrafos os questionamentos são tão importantes quanto as respostas, e essas seguem um ciclo de vida que não é definitivo. Portanto na a/r/tografia, os processos são também resultados, que se deslocam de acordo com os acontecimentos. Para Deleuze e Parnet (2004, p. 78).

Todo acontecimento é uma névoa. Se os infinitivos “morrer”, “amar”, “mover”, “sorrir” etc., são acontecimentos, é porque há neles uma parte que sua realização não basta para realizar, um devir em si mesmo que está sempre, a um só tempo, nos esperando e nos precedendo como uma terceira pessoa do infinitivo, uma quarta pessoa do singular.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Os acontecimentos podem ser também um conjunto de pensamentos e sentidos, criando novas compreensões e modos outros de percepções. Em nossa pesquisa, o acontecimento está no (entre)lugar, uma vez que vibramos em uma pesquisa/viva, afinal “[...] trabalhar com outros nos abre para o desconhecido e nos torna coautores do conhecimento, cocriadores da pedagogia e coparticipantes nas comunidades de práticas” (LEGGIO; IRWIN, 2023, p. 352).

Tendo como aporte a a/r/tografia no território da Educação de Jovens e Adultos (EJA), escolhemos a Escola Municipal Professora Laura Andrade, situada na cidade de Joinville/SC como campo de investigação, uma vez que esses estudantes têm histórias de vida diversas e por vezes, trazem demandas sociais e emocionais, que consideramos importantes na constituição de um sujeito crítico/sensível.

Estão sendo realizados na escola seis encontros, de 2 horas com total de 12 horas com as seguintes temáticas: *A escrita de si; (Re)significando a poesia em mim e no outro; Impressões que se (re)novam em outros olhares; Modelando as sensibilidades; Entre o eu e o outro as imagens e as sonoridades acontecem; e Territórios de Sensibilidades nas pequenas/grandes coisas da vida.*

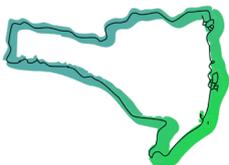
O primeiro encontro ‘A escrita de si’, iniciou com uma roda de reflexão e breve apresentação das pesquisadoras e dos estudantes/(inter)locutores. Esclarecemos que eles não seriam apenas partícipes da pesquisa, mas sobretudo, coautores nos processos de investigação e produção científica.

Na sequência, levantamos algumas indagações: - o que significa para vocês ser um estudante da EJA? O que os incentivou a estar em sala de aula? As questões causaram certa inquietude com narrativas de cunho social e emocional, como comentou a estudante A, 2023: “estar aqui é tentar recuperar o tempo perdido...trabalhei na infância para ajudar no orçamento familiar e não pude conciliar estudo e trabalho. O estudante B, 2023 disse: “morávamos em região rural e naquele tempo a escola ficava muito longe. Minha família não tinha dinheiro para o traslado e além disso, enfrentamos doenças e perdas; foi um tempo difícil. Hoje estou realizando um sonho, pois nunca é tarde para começar”.

E assim como esses estudantes/(inter)locutores, tiveram muitas outras narrativas relacionadas a acontecimentos sociais e emocionais, que nos mobilizaram a pensar a sala de aula como possibilidade de “um lugar onde a arte do encontro se desse de forma a tornar cada aluno um ser no outro, onde cada experiência pudesse ser vista na sua singularidade e pluralidade, naquilo que as pessoas têm de individual e coletivo” (CELÓRIO, 2019, p. 270).

Após as narrativas, distribuímos aos estudantes/(inter)locutores, papel sulfite e canetinhas para que escrevessem em tiras de papel, aspectos relevantes na Educação de Jovens e Adultos - EJA e quais as fragilidades e inquietações que lhes causavam desconforto. As narrativas escritas foram colocadas em uma caixa fechada para ser socializada no encontro seguinte, intitulado: ‘(Re)significando a poesia em mim e no outro’.

No encontro ‘(Re)significando a poesia em mim e no outro’, levamos a caixa com as respectivas narrativas, solicitando que cada um dos estudantes/(inter)locutores retirasse uma das tiras com as narrativas dos colegas de classe. A experiência foi um misto de curiosidade e tensão, pois as narrativas apontavam acontecimentos sociais e situações emocionais individuais, nunca antes socializadas por eles. Questões relacionadas a: preconceito de gênero, vulnerabilidade social, mortes prematuras, mudanças de lugares, entre tantos outros, foram amplamente acolhidas por nós e discutidas no grupo. Após o



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



diálogo, tendo clareza que as questões tratadas não foram totalmente esgotadas, partimos para a outra etapa do encontro.

Dividimos o grupo em duas grandes equipes, distribuindo materiais diversos (papeis coloridos, canetões, cola colorida, tesouras, e outros com o seguinte propósito: criar uma composição escrita/visual em suporte cartolina, formando uma nova narrativa a partir das tiras trazidas por cada um dos estudantes/(inter)locutores.

Ao final da produção, fixamos as produções na parede da sala de aula, a fim de refletir sobre as narrativas e seus imbricamentos com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os estudantes/(inter)locutores trouxeram nesse momento as demandas socioemocionais, comentando suas aflições com as perdas e o trabalho duro para retornar a escola, as renúncias e as escolhas que foram essenciais para o resgate de um tempo escolar perdido e muitos outros. Isso nos levou a pensar nas palavras de Hillman (2010a, p. 231) quando diz que

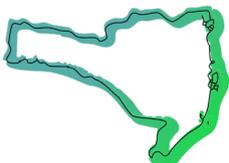
[...] apenas quando as coisas se despedaçam é que elas se abrem para novos significados; apenas quando um hábito diário se torna sintomático, uma função natural torna-se uma aflição, ou quando o corpo físico aparece nos sonhos como uma imagem patologizada, um significado desponta.

Para o encontro seguinte, solicitamos que trouxessem uma poesia, articulada as narrativas socializadas. No encontro: ‘Impressões que se (re)novam em outros olhares’, os estudantes/(inter)locutores apresentaram as poesias pesquisadas e os questionamos: quais os critérios para a escolha da poesia? As poesias de alguma forma dialogam com as narrativas socializadas? Vocês têm o hábito de ler poesias? Por que? As respostas foram vagas e percebemos que eles não liam poesia, entendendo que o gênero não acrescenta muito profissionalmente. “Não leio muito...falta tempo...ou estou trabalhando ou estudando...e poesia não é minha praia...” (estudante C, 2023). “Acho que poesia é só para lazer e não tenho esse privilegio porque meu tempo é trabalhar muito para subsidiar a família” (estudante D).

Após as narrativas orais, nosso próximo desafio foi reuni-los em trios, questionando-os: como vocês poderiam ler suas poesias sem utilizar a leitura oral? Poderia ser com sons criados a partir do corpo, de objetos, de apenas movimentos corporais ou ainda outras possibilidades? Nossa intensão estava atrelada a ideia de

[...] não esquecer a pergunta, refazer a pergunta, interrogar a pergunta, malferir a pergunta. Significa também não se acostumar com a nostalgia da mesmidade, não se deixar arrastar pela agonia do já não ser, nem arrastar o outro nessa agonia tão torpe e impiedosa (SKLIAR, 2003, p. 102).

As produções artísticas com/na poesia foram muito interessantes; vieram apresentações corporais, sonoras, visuais e ao final cada um os estudantes/(inter)locutores comentou como foi a experiência e quais as dificuldades encontradas e quais momentos foram mais instigante. “Foi muito difícil e também motivador, utilizar outros meios para apresentar a poesia. Geralmente só lemos ou escrevemos e usar o corpo para expressar foi mesmo desafiador!” (estudante E, 2023). “Nós utilizamos os sons do corpo e alguns objetos para representar a poesia e ficamos impressionador com o resultado. Uma experiência que ficará na memória” (estudante F, 2023). E como bem nos alerta Peres (1999, p. 143) “palavras, imagens, gestos e produções, são sem dúvida, matérias inconsistentes e móveis que reclamam por serem experimentadas em profundidade, na intimidade da substância e da força, do familiar e do desconhecido que nos cohabita”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A experiência com a poesia articulada a outras linguagens, possibilitou aos estudantes/(inter)locutores uma outra visão sobre esse gênero, revelando que as artes e as sensibilidades fazem parte de nossas vidas, mesmo quando não sabemos muito bem como e porquê. “As ressonâncias se dispersam nos diferentes planos da nossa vida no mundo, a repercussão nos chama a um aprofundamento de nossa própria existência. Na ressonância, ouvimos um poema, na repercussão nós o falamos, pois é nosso” (BACHELARD, 1988, p. 99).

No encontro: ‘Modelando as sensibilidades’, tivemos a participação da Profa. artista ceramista e arte/educadora Eliana Stamm, que contribuiu na condução da experiência estética em modelagem. Organizamos a sala, juntando as carteiras e forrando-as com panos e algumas ferramentas, que foram utilizadas no processo de modelar.

Também foi montada uma pequena exposição com peças e imagens de cerâmica, trazidas pela artista, que foi apreciada por todos nós. Em seguida, distribuimos um bloco de argila para cada um individualmente e a artista trouxe algumas orientações técnicas do uso da argila e questões referentes a sua importância como material orgânico e flexível, que ativa a consciência de nossas potencialidades manuais, artísticas e culturais e as interações consigo próprio e com o outro.

A partir das questões trazidas pela artista, o desafio para o grupo foi: faça com a argila formas que o remetam a uma experiência, sentimento e emoção. E assim aconteceu, pois, “a obra é inseparavelmente terra e mundo. Toda descrição que separe estas duas dimensões para isolar o sentido de um lado, a forma do outro, separa de algum modo a alma do corpo”. (HAAR, 2000, p. 107)

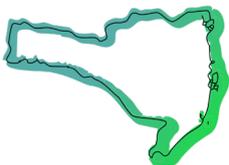
Após a finalização das produções, organizamos uma exposição, refletindo sobre a experiência: quais aspectos lhe afetaram? E então as narrativas se espalharam em sons baixos, fortes e tímidos. “Revivi a minha infância, que foi muito sofrida” (estudante G, 2023); “deixei que minhas mãos conduzissem o trabalho e fiquei surpresa com o que resultou...não sei bem o que é, mas a sensação é de saudade de alguém que se foi” (estudante H, 2023).

E assim encerramos mais um encontro com mais perguntas do que respostas. E como nos lembra Krauss (2010, p.97) a argila “explora e confunde o conhecimento prévio, projetando seu próprio significado”.

Em nosso último encontro ‘Territórios de Sensibilidades nas pequenas/grandes coisas da vida’

Neste último, apresentamos slides referentes às produções que aconteceram em todos os encontros. Após a apresentação, distribuimos para cada um individualmente folhas de formatos diferentes (triângulo, quadrado, retângulo círculo) e canetões, solicitando que fizessem suas narrativas a partir das impressões apropriadas durante todo o processo. O que e como fazer? As perguntas vieram potentes e nossas respostas indicavam ainda mais questionamentos e possibilidades. A produção requer “demorar-se diante da imagem [imaginário], roubar-lhe tempo para trocá-lo por saber, pesquisa e busca de idéias” (BELLOUR, 1997, p. 10).

Ao final, vieram poesias, desenhos, esculturas, músicas, encenações e outras tantas linguagens/expressões. A autoria tomou conta do espaço, transformado em múltiplos sentidos. A experiência estética passa pelo crivo sensível da sensorialidade corpórea, que pulsa em potências de vida. (MEIRA, PILLOTTO, 2022). É um atravessar sensações, sem saber ao certo qual o rumo tomar e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



onde podemos chegar. É nosso ser pulsante, que grita pelo espaço do silêncio no ruído da vida contemporânea; é tempo para pensar/sentir/pensar. Como diz Celorio (2019, p. 272)

[...] essa postura também promove a liberdade de pensar outras práticas pedagógicas, e outros viveres escolares, em que os alunos e alunas também são motivados a pensar na importância de fazer algo que atenda ao temperamento e ao e ao jeito de ser de cada um deles.

Nossos encontros permearam as artes e as sensibilidades, atentas a “compreender os modos como os sujeitos dão forma as suas experiências e como significam os acontecimentos de sua existência” (SOUZA; MEIRELES, 2017, p. 291). Ao ouvir e narrar experiências, todos aprendemos sobre nós mesmos e sobre o modo como percebemos o mundo. É um sair de si para ir ao encontro do outro; misturam-se experiências pessoais e coletivas.

Portanto, em uma pesquisa a/r/tográfica narrativa, a escuta, a observação, a atenção e a disponibilidade de estar juntos é primordial, pois como afirma Abrahão (2018, p. 32-33) “[...] sem escuta de qualidade ético/política de parte do pesquisador, portanto, a narrativa se torna vazia, monológica, ou, no limite, simplesmente não existe [...]”.

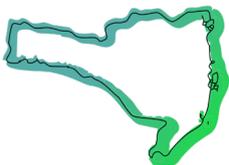
Essa abordagem de pesquisa trouxe para nossa pesquisa outras formas de conhecer e conhecer-se, pois o sensível nas narrativas e nas histórias de vida são movimentos alternativos, trazendo outras vias de ação e experiências. Possibilitam também o encontro por meio imaginação criadora e inventiva. Nesta perspectiva, é importante levar em conta os espaços, objetos, pessoas, situações e materiais utilizados pelo pesquisador e como isso tudo implicou na compreensão das demandas emocionais e sociais dos estudantes/(inter)locutores e participantes da pesquisa (CELORIO, 2022).

RESULTADOS

Os encontros foram guiados por experiências estéticas, impulsionando múltiplas narrativas, que propiciaram) modos de melhor compreender a vida pessoal/social/coletiva dos sujeitos em seus processos de formação e constituição humana. Vale ressaltar, que os encontros foram imbricados em práticas educativas, aguçando nossa atenção e sensibilidades, que oportunizou outros modos de convivência e visões de mundo (ABRAHÃO, 2018).

Nessa perspectiva, as práticas educativas foram articuladas as Artes por meio do diálogo e das trocas de experiências, pois como afirma João Francisco Duarte Jr. (2010, p.26) “todo conhecimento é integrado ao nosso corpo, que nos torna também mais sensíveis”. Também os vínculos afetivos estiveram presentes como elemento fundamental para as ações criativas, pois foram essenciais para compreensão das demandas trazidas pelos estudantes/(inter)locutores, como: emoções relacionadas a acontecimentos passados e presente; memórias de situações compostas de fragilidades – perdas de familiares e amigos, vulnerabilidade social, preconceitos de toda a ordem, entre outros. A partir das demandas, foi necessário durante os encontros, (re)significar as experiências alimentadas pelas artes e sensibilidades, afinal, o professor é um provocador de afetos, buscando nas relações afetar e afetar-se (MEIRA; PILOTTO, 2022).

Discussões sobre aspectos cognitivos relacionados às sensíveis tem sido pauta de eventos científicos, bem como na academia, seja nos cursos de graduação e/ou no Pós-Graduação. Porém, por vezes, ficam no âmbito das discussões reflexivas, sem, contudo, chegar às práticas educativas. No entanto esses são



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



aspectos que fizeram diferença no contexto da Educação de jovens e Adultos - EJA no que se refere às demandas relacionadas aos cenários sociais e emocionais.

Neste sentido, os vínculos afetivos são indispensáveis, e segundo, Marly Meira e Silvia Pillotto (2022) os afetos merecem olhar cuidadoso, pois nos provocam reflexões sobre as relações constituídas por meio da ética e da estética. Assim, o diálogo, a escuta, a percepção e as interações entre professores e estudantes são fundamentais como afirma Madalena Freire (1996, p. 44), “[...] o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que não conhece, o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico”.

Portanto, as artes e as sensibilidades no território da EJA por meio da a/r/tografia, se configuraram como “[...] atividade formadora e remete o sujeito para uma posição de aprendente questionando suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro sobre suas aprendizagens experienciais” (ARAGÃO, 2010, p. 394). E a experiência, um dos pilares da pesquisa é por nós compreendida como “[...] aquilo que nos passa ... ou que nos toca... e nessa perspectiva entendemos que todas as experiências voltadas as sensibilidades trazem para as ambientes sensações prazerosas no sentido de afetar e afetar-se” (LARROSA, 2001, p.154).

Os primeiros resultados/processos parciais da pesquisa apontam pistas e efeitos relevantes, reiterando que as artes e as sensibilidades, especialmente no território da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como imprescindíveis para a construção e desenvolvimento de um olhar sensível/crítico para o mundo/vida.

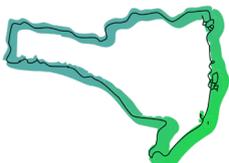
Nessa perspectiva, a a/r/tografia tem contribuído como um método/vida, que conecta o eu e o outro e atua como espelho, captando nossas subjetividades. Ou seja, aquilo que não é visível ou dito: o sensorial, o emocional e cognitivo. Foi exatamente isso que aconteceu em nossos encontros. Foi preciso a partir dos encontros, ler o que não era visível: um gesto, um olhar perdido, um movimento corporal, uma voz pausada ou rápida demais, um quase choro, um esquivar-se das palavras e tantos outros.

Ao nos envolver nesse misterioso universo da a/r/tografia nos aproximou ainda mais dos campos as artes, da estética e da psicologia, compreendidos por meio de pistas, efeitos e símbolos, pois a compreensão de como damos forma as experiências e as significamos, é antes de tudo, olharmos o mundo com a lente do coração. E como bem diz José Aparecido Celório (2022, p. 222) “ninguém faz a passagem sem antes aprender a usar o pensamento do coração, sem antes acolher a vida na sua dinamicidade”. Nossos encontros com os estudantes/ (inter)locutores foram fendas do sensível que se abriam ao contato da argila, dos pigmentos coloridos, da poesia e das experiências impressas em artes.

É possível dizer que das demandas sociais e emocionais que vinham do grupo de estudantes/(inter)locutores, havia uma força quase oceânica, pois “onde a força elementar é encontrada, é nelas que o ser humano pode buscar guarida para suas utopias, é nelas onde todo desencontro tem um motivo para ser um encontro em outro lugar (CELORIO, 2022, p. 224).

Os resultados parciais têm nos mostrado a importância de valorizar o humano e sua potência criativa e imagética, que os vínculos afetivos estão (entre)laçados ao ato de aprender sobre si e sobre o outro e que é isso que torna a existência um campo infinito de sensibilidades.

A pesquisa, portanto, tem buscado potencializar nas práticas educativas e a expressividade nas experiências estéticas, pois como nos diz Jorge Larrosa (2001, p. 24)



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar tempo e espaço.

Estamos na etapa da recolha e produção dos dados e na análise compreensiva- interpretativa, que tem como referência autores como Daniel Bertaux (2010) e Souza e Meireles (2018), finalizando com o constructo, que tem como função revisitar os processos de pesquisa, elencando os ciclos em pistas e efeitos.

Para Bertaux (2010, p. 27) a análise “permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências estéticas e seus acontecimentos no território da Educação de Jovens e Adultos – EJA pelo método a/r/tográfico tem possibilitado novos modos de percepções a partir das demandas sociais trazidas pelos estudantes/(inter)locutores. Portanto, como afirma Irwin, (2013, p. 32)

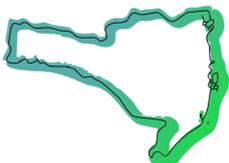
[...] entender como [estudantes], artistas, pesquisadores e educadores, bem como outros espectadores, constroem significados é de grande valia para a/r/tográficos. A/r/tográficos estão, invariavelmente, preocupados sobre como as suas invenções afetam os outros e a si mesmos.

Desta forma, quando pensamos no território da Educação de Jovens e Adultos – EJA, pensamos em tensões, interações e (inter)relações por uma ótica sensível para além do currículo formal. Talvez aí esteja o maior desafio das instituições de educação que acolhem essa comunidade, que por vezes se encontra em situação de vulnerabilidade.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA pode ser vista como um território que congrega desigualdades sociais, pois parte dos estudantes foram por várias razões impedidos de frequentar a escola em tempo regular. A maioria traz consigo situações diversas, como por exemplo o sujeito que

depois da sua exaustiva jornada de trabalho precisa estar em sala de aula para seu processo de aprendizagem, as vezes exaustivo devido a um currículo que não valoriza os aspectos sensíveis.

Paulo Freire (1980), que vivenciou a Educação de Jovens e Adultos de modo sensível, compreendia que a melhor proposta educativa é aquela que se torna artefato, tanto dos professores, quanto dos estudantes, tornando os conceitos e conteúdos atraente para ambos. É necessário que haja diálogo constante para que todos possam participar ativamente do processo educacional. Só assim, sermos capazes de criar e (re)inventar a educação de Jovens e Adultos - EJA, abrindo brechas permanentes de sentidos e percepções (MEIRA; PILLOTTO, 2022).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Neste sentido, é preciso criar práticas educativas, tendo como base as sensibilidades, reverberando as narrativas como ponto de (inter)secção das experiências, compreendendo os percursos de uma pesquisa/vida. Um agir que propulsiona a investigação, a curiosidade e o estar consigo e com o outro; uma abertura para a nutrição das sensibilidades e uma brecha para novas possibilidades de aprender a viver. Afinal

É possível que a experiência estética desperte em cada um de nós protótipos mentais concretos e que variam em termos de ordem e desordem, que se liguem a nossa história pessoal, ao nosso nível de escolarização, à cultura que tivemos em casa, na rua, no trabalho. Ela permanece constante no que se liga ao corpo com suas necessidades e desejos, ao campo de estusias que o lugar em que vivemos oferece.

Refiro-me a capacidade de fruir prazer e dar prazer a alguém (MEIRA, 2014, p. 57).

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálodo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 25-49.

ARAGÃO, Ana Maria F. de. **Reflexividade coletiva: indícios de desenvolvimento profissional docente**. TESE (Livre Docência em Educação). Universidade de Campinas, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores)

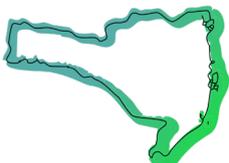
BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo, SP. Paulus, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CELORIO, José Aparecido. Pedagogia da Observância e (Auto)formação: (re)imaginar as nossas ruínas existenciais In: CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun; ALMEIDA, Rogério de (Orgs). **100 anos Gilbert Durand**. São Paulo: FEUSP, 2022.

CELORIO, José Aparecido. Processos (auto) formadores e docência: vias para a compreensão de algumas faces do mal-estar na educação In: PAINI, Leonor Dias; Chicarelle, Regina de Jesus; CELORIO, José Aparecido (Orgs.). **PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores, dialogicidade entre a Educação Básica e a Universidade: compartilhando saberes**. Maringá, PR. Massoni Gráfica editora, 1ª ed., 2019.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CHAVES, Iduína M. B. **Vestida de Azul e Branco como manda a tradição:** cultura e Ritualização na escola. Rio de Janeiro: Intertexto/Quartet, 2000.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo, SP: Escuta, 1998.

DIAS, Belidson. A/r/Tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução In: DIAS, Belidson; Irwin, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013 (p. 21-26).

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão.** Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980. p. 13-50.

HAAR, Michael. **A obra de arte:** ensaio sobre a ontologia das obras. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: DIEFEL, 2000. (Coleção Enfoques. Filosofia).

HILLMAN, James. **Re-vento a psicologia.** Tradução: Gustavo Barcellos. - Petrópolis, RJ. Vozes, 2010 (Coleção Reflexões. Junguianas).

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. Tradução: Belidson Dias In: DIAS, Belidson; Irwin, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 27-35.

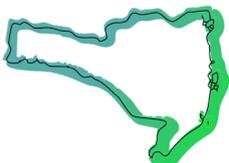
KRAUSS, Rosalind. **Perpetual Inventory.** Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEGGO, Carl; IRWIN, Rita. Formas de observar: arte e poesia In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli. **Educação Estética:** a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades. volume 2. Joinville, SC: Editora Univille, Joinville (p. 349-354).

MEIRA, Marli; PILLOTTO, Silvia Sell. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre, Rs. Zouk, 2022.

MEIRA, Marly Ribeiro. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Leticia Ribas Diefenthaler. **Arte/educação:** Ensinar e aprender no ensino básico. Joinville, SC: Editora Univille, 2014, p. 53 - 62.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

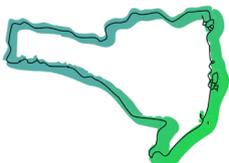


PERES, Lúcia Maria Vaz. No vai e vem da vida a escrita de si como processo de (auto)formação. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas dizem?** Curitiba: CRV, 2011. p. 65-78.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 282-300, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins de. Fotografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Clementino de Souza (org.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre história de vida, arte e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 125-141.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro, RJ. DP&A, 2003.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Um outro olhar sobre a história da Educação Física: do corpo disciplinado ao corpo biopolítico.

Fernanda Tomazelli¹³¹

E-mail: fernanda.tomazelli@uniplaclages.edu.br

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

Pedro da Silva¹³²

E-mail: pedro.silva@uniplaclages.edu.br

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

Rafael Araldi Vaz¹³³

E-mail: rafaelvaz@uniplaclages.edu.br

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

RESUMO: Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento intitulada “O corpo e as práticas corporais na Educação Física escolar: a nova BNCC e as transformações do currículo para o Ensino Médio”. O objetivo é apresentar um balanço das pesquisas sobre o disciplinamento dos corpos na história da Educação Física escolar, que permita estabelecer um comparativo com o novo entendimento do corpo e das práticas corporais para a Educação Física, conforme a nova BNCC. Metodologicamente realizamos uma revisão sistemática de literatura, para tratarmos do papel da Educação Física escolar no ordenamento dos corpos ao longo da história. Como problema levantado, portanto, é: de acordo com a literatura, qual o papel da Educação Física escolar na construção de corpos disciplinados? Como discussão abordamos sobre o lugar, o papel, a prática pedagógica e o discurso neoliberal que permeia insidiosamente o disciplinamento dos corpos na Educação Física da área de Linguagens dentro da BNCC 2018. Consideramos que a Educação Física contribuiu historicamente para compreender a realidade do corpo na construção do saber e do poder e para o desenvolvimento de práticas corporais na construção de uma pedagogia disciplinar do corpo.

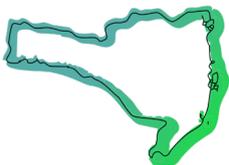
Palavras-Chave: Educação Física. Corpo. Disciplina. Biopolítica.

ABSTRACT: This work is an excerpt from ongoing master's research entitled “The body and bodily practices in school Physical Education: the new BNCC and the transformations of the curriculum for High School”. The objective is to present an overview of research on the disciplining of bodies in the

¹³¹ Fernanda Tomazelli. Formada em Educação Física, Especialista em fisiologia do exercício pela Uniplac. Mestranda do programa de pós-graduação em Educação Uniplac.

¹³² Pedro da Silva, Mestrando em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.

¹³³ Rafael Araldi Vaz. Doutor em História pela UFSC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



history of school Physical Education, which allows us to establish a comparison with the new understanding of the body and bodily practices for Physical Education, according to the new BNCC. Methodologically, we carried out a systematic literature review to address the role of school Physical Education in the ordering of bodies throughout history. The problem raised, therefore, is: according to the literature, what is the role of school Physical Education in the construction of disciplined bodies? As a discussion, we address the place, role, pedagogical practice and neoliberal discourse that insidiously permeates the disciplining of bodies in Physical Education in the Language area within BNCC 2018. We consider that Physical Education has historically contributed to understanding the reality of the body in construction of knowledge and power and for the development of bodily practices in the construction of a disciplinary pedagogy of the body.

KEY WORDS: Physical Education. Body. Discipline. Biopolitics.

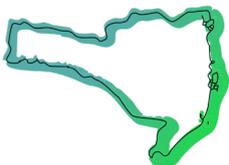
INTRODUÇÃO

O presente capítulo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento intitulada “O corpo e as práticas corporais na Educação Física escolar: a nova BNCC e as transformações do currículo para o Ensino Médio”. A Educação Física, segundo a BNCC, aborda a expressão dos alunos através das práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, afetivas e lúdicas, essenciais para a Educação Básica. A partir daí, pretende-se analisar os diversos discursos associados a essas práticas e os seus vínculos possíveis com a racionalidade neoliberal que preside a construção da nova BNCC. Contudo, no presente texto, realizamos uma revisão sistemática de literatura, para tratarmos do papel da Educação Física escolar no ordenamento dos corpos ao longo da história. O problema levantado, portanto, é: de acordo com a literatura, qual o papel da Educação Física escolar na construção de corpos disciplinados? O objetivo é apresentar um balanço das pesquisas sobre o disciplinamento dos corpos na história da Educação Física escolar, que permita estabelecer um comparativo com o novo entendimento do corpo e das práticas corporais para a Educação Física, conforme a nova BNCC. A relevância desta pesquisa está em investigar as mudanças do papel da Educação Física escolar ao longo da história e sua relação com as diferentes formas de concepção e utilidade dos corpos na sociedade brasileira moderna: dos corpos disciplinados aos corpos biopolíticos.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISPOSITIVO DISCIPLINAR.

Nas discussões do poder disciplinar, Foucault (2005), nos mostra que existe uma relação do poder disciplinar característico da sociedade capitalista ou burguesa, em que os indivíduos estão em uma situação de submissão máxima a duas formas de poder: o poder econômico e o político. A disciplina seria um tipo de conhecimento específico, de organização do ambiente, uma distribuição das pessoas através da inclusão dos corpos em um ambiente singularizado, classificado e combinatório nos quais estes poderes se entrecruzam. Para ele, a disciplina também é uma sujeição dos corpos ao controle de um tempo, a um ritmo, com objetivo de produzir mais e melhor. Nesta descrição, o gesto que se realiza é tão específico quanto o movimento que o corpo produz numa coexistência perfeita e econômica do tempo, sendo a disciplina uma guarda contínua, perene e perdurável.

Desta forma, ao olharmos para o processo histórico da Educação Física, percebemos a dominação e o poder disciplinar, de determinar a vigilância do corpo dos sujeitos em diferentes épocas. Autores como



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Soares (1998; 2001) e Baptista (2005; 2012) explicitaram que os processos disciplinares sobre o corpo dos indivíduos foram profusos, mas com a mesma finalidade de tornar os corpos dóceis para o desenvolvimento de uma força de trabalho para a sociedade capitalista.

Segundo Amaral, Neves e Baptista (2022, p. 12)

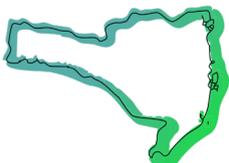
No campo da Educação Física o poder provoca ações hegemônicas com técnicas racionalizadas e construídas a partir da produção científica que foram construídas e constituídas como únicas verdades, como cartilhas, protocolos, propagandas. Todos estes naturalizam e normalizam o sujeito e desconsideram as necessidades e as exigências de espaços com suas peculiaridades, matematizam o corpo. Portanto, quando lida com o corpo em movimento, desconsidera as diversidades da constituição dos corpos desses sujeitos em diferentes tempos e espaços históricos, culturais e sociais.

Fundamentada nessa concepção, na primeira versão preliminar da BNCC, a Educação Física é concebida a partir de uma perspectiva de enaltecimento da subjetividade humana por meio de práticas corporais. É compreendida como linguagem, de maneira que os objetivos gerais e específicos e os conhecimentos a serem tratados pedagogicamente, orientam-se nessa concepção. Para Martinelli, et al. (2016, p. 81) [...] “Essa valorização da subjetividade apresentada no documento, desprovida da objetividade e, portanto, de seu entendimento como síntese das múltiplas determinações no processo de ensino aprendizagem, reforça uma educação física focada no indivíduo, nos sentidos e significados que ele atribui ao conhecimento, nas suas emoções e suas escolhas[...]”. A preferência por processos e conhecimentos não cognitivos e a necessidade de se labutar um tipo de alfabetização emocional, para que o estudante seja capaz de identificar o que está sentindo e de distinguir seus sentimentos e ações, está no eixo da concepção da Base, somando-se a isso, esse modelo de ensino encontra muitos adeptos em sua defesa.

Na atual conjuntura mundial e nacional, faz-se necessário uma educação e uma educação física como componente curricular, que sejam pautadas na valorização da história, da cultura e técnica da cultura corporal, na importância da mediação do professor para a aprendizagem do aluno e na formação da consciência crítica frente à realidade social, com vistas a sua transformação. A valorização e disseminação dessa perspectiva é indispensável, tendo em vista que a educação física é uma prática social e pedagógica, a qual se constituiu ao longo da história como produção humana da cultura corporal; que o processo de aprendizagem da educação física, mediado pelo professor, promove o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio de uma abordagem contextualizada; e ademais, a valorização da aprendizagem das manifestações da cultura corporal (jogos e brincadeiras, ginástica, danças, lutas e esporte) enriquece a cultura corporal do aluno e a sua formação integral (Martinelli et al. 2016, p. 92).

Buscando na história política desse país, nos idos do período civil-militar, Guiraldelli Jr. (1988, p. 31-32) tece considerações sobre os usos da Educação Física pelos governos militares.

É preciso também notar que, se por um lado a educação física Competitivistica era incentivada pela ditadura pós-64, pois tal concepção ia no sentido da proposta de um “Brasil-Grande”, capaz de mostrar sua pujança através da conquista internacional, por outro lado, obviamente, esse não era o único interesse governamental ao endossar tal concepção. Na verdade, o “desporto de alto nível”, divulgado pela mídia, tinha o



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



objetivo claro de atuar como analgésico no movimento social. A preocupação com a possibilidade do aumento das horas de folga do trabalhador, que mesmo um sindicalismo amordaçado poderia conseguir, incentivava o governo a procurar no desporto a fórmula mágica de entretenimento da população.

Para Guiraldelli Jr (1991, p. 18), “na Educação Física Militarista a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma “maximização da força e poderio da população”. O autor ao se referir à temática afirma que a coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista. Para ele, diferentemente da Educação Física Higienista, que se acredita capaz de “redimir o povo de seu pecado mortal, que é a ignorância”, e que o leva às condições de degeneração da saúde, a Educação Física Militarista, por sua vez, visa à formação do “cidadão-soldado”, capaz de obedecer irrefletidamente e de servir de exemplo para o restante dos estudantes pelo seu destemor e heroísmo.

A Educação Física Militarista, em sua coerência com os princípios de regime autoritário destacava o papel da Educação Física e do Desporto na formação do homem obediente e adestrado. O objetivo a atingir com essa política e com essas práticas, a de estabelecer o que é permitido e o que é proibido. É significativa, também, a ideia de utilizar a Educação Física como meio primordial de forjar “máquinas humanas” a serviço da Pátria:

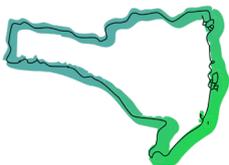
As etapas a vencer ao serviço da Pátria, exigem cada vez mais um corpo são, pois com o enobrecimento físico surgirá uma alma sadia, pensamentos são e desdobramento do esforço coletivo. Surgirá uma consciência nacional, uma nova mentalidade e possibilidades decorrentes de cada um se transformar numa máquina de colaboração e rendimento (Vasconcelos, 1938).

Como afirma Guiraldelli (1991, p. 13) “[...] Esse ‘amor à Pátria’ cultivado pela Educação Física Militarista assume as colaborações belicosas do nazifascismo. A Educação Física Higienista, preocupada com a saúde, perde terreno para a Educação Física Militarista que subverte o próprio conceito de saúde”.

Para Hecktheuer (1999, p. 13)

Pelo exercício do poder disciplinar, pelos discursos e pela linguagem torna-se possível reconhecer o funcionamento das disciplinas. Não numa condição de primazia do discursivo sobre o não-discursivo, mas no sentido de que “numa perspectiva pós-estruturalista é pela linguagem que damos sentidos ao mundo; ou seja, a linguagem constitui a realidade, pelo menos aquela realidade que faz sentido para nós” (Veiga-Neto, 1996, p. 44). A partir desse entendimento, pode-se dizer que o discurso “torna possível disciplinas e instituições que, por sua vez, sustentam e distribuem esses discursos” (Bové, 1990, p.57, apud Gore, 1996, p. 20). Pela linguagem e pelos discursos é que funcionam os processos que nos constituem como sujeitos disciplinares. São as disciplinas que fabricam o sujeito disciplinar.

Atualizando a problemática, compreendemos que a escola é uma dentre outras instituições encarregadas de promover um estado disciplinar. Nesse papel ela não está sozinha, pois outras instituições como a fábrica, o exército, o hospital e o sanatório cumprem os mesmos objetivos quando se trata da produção de sujeitos disciplinados e governáveis. Daí a importância de se perscrutar o funcionamento dos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



discursos que circulam nessas instituições. Isso não significa mergulhar no cotidiano, mas discorrer, analisar e pormenorizar suas tecnologias, seus dispositivos, os arranjos discursivos que se estabelecem, por exemplo, no sistema escolar.

O discurso da Educação Física, nesse período, encerra uma política para o corpo centrada nos ideais positivistas dos militares e da Medicina, produzindo uma racionalidade preocupada com a higiene e a eugenia. Os discursos de raça e de classes puras ou então os discursos higienistas, de sexualidade e da saúde, emanados da Medicina, o ideal “sana mentis, sana corporis”, evocado por Rui Barbosa em 1882. Segundo Hecktheuer (1999, p. 25) a Educação Física assume o papel e as funções da educação familiar, preocupando-se em preparar mulheres fortes e saudáveis para a procriação, homens fortes e saudáveis para defender a pátria e para dar sustentação aos ideais de "segurança" e "desenvolvimento".

Essa noção de utilidade se diferencia da que se limita às relações de produção, ou seja, a utilidade que as técnicas disciplinares produzem nos corpos não diz respeito apenas à sua utilização econômica, mas também aos investimentos das relações de poder e dominação que se dirigem aos corpos. Corpos fortalecidos por sessões de ginástica ou por práticas esportivas, por exemplo, tornam-se mais produtivos e úteis às cadeias de produção econômica; a fabricação de atletas pelo discurso da Educação Física visa um rendimento demonstrado pelas quebras de "recordes"; mas não é desta utilidade que este estudo quer tratar (Hecktheuer, 1999, p. 39).

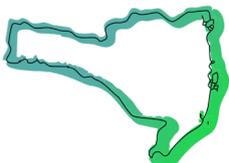
Trata-se de demonstrar como os corpos tornam-se úteis ao poder, pois "o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso" (Foucault, 1996, p. 28). No discurso da Educação Física, as noções de utilidade e rendimento associadas aos exercícios prevalecem acima de tudo e de todos.

A eficiência dos movimentos, evidenciada pela repetição do gesto até próximo da perfeição; a adaptação a ritmos diferenciados pelo uso da música e sinais sonoros, como o apito; a relação entre corpo e objeto mão/bola, corpo/dardo; por exemplo; o controle do tempo de execução de um movimento exercícios cronometrados e controle de índices; a noção do corpo no espaço fazem com que os corpos sejam constituídos por rituais que lhes informam a maneira correta de se movimentarem, desde que sejam docilmente úteis. Mas úteis a quem, ou a quê? (Hecktheuer, 1999, p. 39)

Por conseguinte, as ideias higiênicas não chegam a ser tratadas de forma tão clara quanto às ideias apresentadas pelos fisiologistas ou pelos pensadores da ginástica. Todavia, a um olhar mais atento, tais ideias foram difundidas em todas as influências, desde os gregos antigos até os pensadores da educação, corroborando a noção segundo a qual o pensamento médico-higienista transcorria o pensamento de Rui Barbosa.

Já para o sexo masculino, a ginástica caracterizava-se pela junção com os exercícios militares, e Rui Barbosa afirmou que, “ninguém nutre menos a tendência a militarização e de guerra do que nós. Mas precisamente, a decisão e a energia dos movimentos militares constituem, a par de um excelente meio de cultivo das forças corpóreas, um dos mais eficazes fatores na educação do caráter viril” (Barbosa, 1947, p. 91). E quando a discussão parte para a reflexividade do disciplinamento e do exercício do corpo, percebemos a estreita relação que há quando se parte de certos requisitos, no que afirma Hecktheuer (1999, p. 41).

Não basta o movimento para que ocorra um disciplinamento dos corpos, é preciso que haja o movimento como exercício, com alguns aspectos que lhe são característicos.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Exercitar-se não é o mesmo que movimentar-se e, ainda que nos manuais ambas as ações sejam apresentadas por vezes como equivalentes, não se pode admitir tal verossimilhança. O exercício está ligado ao adestramento e ao treinamento e, mais ainda, a um controle disciplinar e não a um desprezioso movimentar-se. Disciplinamento e exercício mantêm uma relação estreita. Mas, para terem uma função disciplinar, os exercícios necessitam atender a certos requisitos.

Parafraseando Hecktheuer (1999, p. 47), para serem úteis ao poder, os corpos necessitam ser corpos inteligíveis. Ao mesmo tempo, os saberes necessitam de um poder que se exerça quadriculando, vigiando e examinando os corpos, para serem produzidos e investirem sobre esses corpos. Não existe um sem o outro.

EDUCAÇÃO FÍSICA, BIOPOLÍTICA E RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO CONTEXTO DA BNCC

No contexto da BNCC, a Educação Física pode produzir culturalmente nos estudantes uma outra maneira de vivenciá-la.

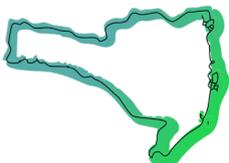
A educação física faz parte da área de linguagem, pois visa a compreender o enraizamento sociocultural das linguagens e ampliar as possibilidades de uso das práticas de linguagens, conhecer a organização interna dessas manifestações e como elas estruturam as relações humanas. A educação física oferece possibilidades de enriquecimento cultural dos alunos, o qual engloba saberes corporais, experiências estéticas, emotivas e lúdicas, mas sempre esteve pautada no racionalismo científico; para a superação desse racionalismo científico o ensino deve voltar-se à dimensão lúdica (BRASIL, 2015).

A Educação Física, por meio das práticas corporais, permite que os alunos se expressem, se comuniquem e construam significados. As práticas corporais são manifestações culturais que estão inseridas em um contexto histórico e social. Elas são produzidas por um grupo de pessoas e carregam consigo valores, crenças e significados. No entanto, a Educação Física tradicional tem sido pautada no racionalismo científico, o que significa que ela tem se concentrado em aspectos técnicos e biomecânicos das práticas corporais. Isso tem levado a uma visão reducionista da Educação Física, que a vê como uma área voltada apenas para a saúde e o condicionamento físico.

A Educação Física segundo a BNCC é um componente que tematiza as práticas corporais como manifestação de possibilidades expressivas dos sujeitos. Produzidas por diversos grupos sociais ao longo da história, o movimento humano está sempre em torno da cultura e não se limita ao espaço temporal de um corpo.

É importante salientar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para o corpo desde a infância até a vida adulta. Permitindo o acesso a um vasto universo cultural, onde compreende saberes corporais, experiências, emoções, ludicidade e até o egoísmo que se reconhece, mas não se restringe a racionalidade dos saberes que orientam a prática pedagógica.

A Educação Física está inserida nas áreas de Linguagem na Base Comum Curricular Nacional que considera que os conhecimentos são relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagens nas diversas esferas da comunicação humana. Dentro das linguagens, está inserida dentre os quatro componentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A BNCC, por outro lado, insere-se no contexto das transformações do sistema educacional dentro do contexto da sociedade de mercado. Neste sentido, compreende-se as mudanças que tensionam a Educação Física Escolar e seu currículo como parte integrante de um cenário em que a racionalidade neoliberal tangencia inúmeros aspectos da vida social, dentre eles os modelos educacionais, seus currículos, formações e lógicas de aprendizagem.

A racionalidade neoliberal se espalhou pelo mundo a partir da década de 1980, alterando as relações entre os Estados-nação e suas populações. Essa transformação foi apresentada como necessária, submetendo os Estados e os indivíduos a uma determinada forma de interação com a realidade. O neoliberalismo não se limita a uma série de políticas governamentais, mas essas políticas, incluindo mudanças legislativas, são poderosas ferramentas de promoção da subjetividade neoliberal.

As mudanças legislativas, por exemplo, podem ser usadas para promover a privatização de empresas públicas, a desregulamentação do mercado e a redução do papel do Estado na economia. Essas políticas contribuem para a criação de uma sociedade mais competitiva e individualista, valores fundamentais do neoliberalismo.

Além das políticas governamentais, o neoliberalismo também se espalha por meio de outros meios, como a mídia, a educação e a cultura. A disseminação da racionalidade neoliberal teve um impacto profundo na sociedade, alterando a forma como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam. Essa transformação é complexa e multifacetada, e ainda não está claro quais serão seus efeitos a longo prazo.

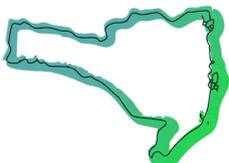
A nova maneira de ver o trabalho do homem faz do indivíduo o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, ao mesmo tempo que reduz o papel do Estado e das empresas. O homem empreendedor, ao se tornar uma empresa dentro de si, deve ser capaz de gerenciar sua própria carreira e desempenho em um ambiente cada vez mais competitivo e complexo.

A fim de dar legitimidade e consolidar essa nova racionalidade, foram disseminadas práticas psicológicas que têm como propaganda principal o fortalecimento e conhecimento do indivíduo (*self*), contudo seu objetivo final é ver a identificação do sujeito com a empresa. Diferentes técnicas, como *coaching*, programação neurolinguística (PNL), psicanálise, entre outras que utilizam a “ascese do desempenho” para adaptar os indivíduos e torná-los mais produtivos para com as empresas (Dardot e Laval, 2016, p. 339).

As empresas estão cada vez mais interessadas em usar essas técnicas para melhorar a produtividade de seus funcionários. Elas acreditam que, ao moldar a mente e o comportamento dos funcionários, podem torná-los mais eficientes e produtivos. Essas técnicas são baseadas no conceito de “ascese do desempenho”, na qual se estabelece uma forma de autodisciplina e controle que visa alcançar a máxima produtividade. Baseado na ideia de que os indivíduos devem se esforçar constantemente para melhorar suas habilidades e desempenho.

Para Christian Laval (2019, p. 09), sobre o reconhecimento do neoliberalismo no campo escolar se atribui

à introdução do *neoliberalismo* uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas. “Tudo está interligado”: o que interessa acima de tudo compreender em sociologia é a lógica de transformação das sociedades,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



o que Pierre Dardot e eu, em *A nova razão do mundo*, chamamos de *lógica normativa de conjunto*. E essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a *racionalidade do capital* transformada em lei social geral. Se não temos isso em mente, simplesmente não compreendemos a transformação mundial das sociedades e suas instituições.

A primeira hipótese de Foucault sobre a biopolítica (2008) é, portanto, que o empresário de si e a noção de capital humano são produtos da reintrodução do trabalho nos domínios da análise econômica. O empresário de si é aquele que se vê como um investidor de seu próprio capital humano, que precisa ser constantemente desenvolvido e aprimorado. O indivíduo-empresa passa a perceber sua vida como um capital, um capital humano, que se acumula através da melhoria das aptidões, das competências e das habilidades. O sujeito investe em si mesmo em busca de melhores condições de emprego e remuneração.

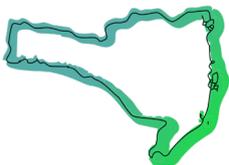
As implicações do argumento de Foucault para a sociedade contemporânea são profundas. O neoliberalismo promove uma sociedade cada vez mais individualista e competitiva. Os indivíduos são incentivados a se autogovernar, mas isso muitas vezes resulta em uma sobrecarga de responsabilidade e uma sensação de insegurança.

A partir do século XX, o mundo do trabalho passou por profundas transformações, com a flexibilização do trabalho e a terceirização empresarial se tornando cada vez mais comuns. Essas mudanças criaram as condições para a emergência de uma nova classe de trabalhadores, o precariado. Trata-se de um grupo de trabalhadores que não possuem carteira assinada, emprego permanente, condições seguras de trabalho, garantia de estabilidade, plano de carreira e outros direitos e garantias trabalhistas. Eles também não têm voz ativa no mercado de trabalho.

Sennett afirma que a instabilidade e a incerteza, sempre estiveram presentes na história humana. A grande diferença é que nos dias atuais elas aparecem sem nenhum desastre iminente; as tensões estão ao nosso lado diariamente. Essa evidência desperta nos trabalhadores o que Sennett chamou de um sentimento de deriva, que seria a falta de propósito em relação ao presente e de perspectivas futuras (Sennett, 2015, p. 06).

Nos dias atuais, a instabilidade e a incerteza são mais frequentes e dramáticas. Elas são causadas por fatores como a globalização da economia, a ascensão do neoliberalismo e as mudanças tecnológicas. Esses fatores levam a uma constante mudança e transformação, o que torna difícil para as pessoas se adaptarem e planejarem o futuro. Sennett argumenta que a nova economia, com sua flexibilidade e instabilidade, cria um ambiente de trabalho que é hostil à liberdade e ao desenvolvimento pessoal. A falta de controle e de previsibilidade pode levar a uma série de problemas psicológicos e sociais, como ansiedade, estresse, depressão e falta de motivação.

São os mecanismos de poder entranhados no tecido social. O poder, assim, pode ser compreendido como algo que funciona em rede, que atravessa todo o corpo social. Para Foucault, a partir do século XVIII, o Ocidente conheceu uma profunda transformação nos mecanismos de poder. O poder de soberania, o direito de causar a morte ou de deixar viver tão característico desse poder, agora substituído por “um poder que gera a vida e a faz se ordenar em função de seus reclamos”(Foucault, 1988).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Assim, o biopoder é exercido de forma mais sutil e insidiosa. Ele não se baseia na violência física, mas na disciplina, segurança e controle. Visa, portanto, moldar os corpos e as mentes dos indivíduos, a fim de que eles se adaptem às necessidades da sociedade.

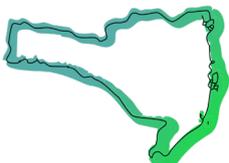
Neste sentido, podemos perguntar como a Educação Física escolar no contexto curricular da BNCC é atravessada pelas estratégias biopolíticas dentro de uma racionalidade neoliberal? Para responder à pergunta, é necessário analisarmos a composição curricular da BNCC no que diz respeito à Educação Física, compreendendo o paradigma técnico que a envolve.

De acordo com Novaes et al. (2020, p. 78):

[...] a BNCC enumera dez competências específicas para a Educação Física e outras 69 habilidades, sendo que na primeira versão do documento eram 160 (BETTI, 2018). Destaca-se aqui a quantidade desses elementos técnicos. A título de comparação, os PCNs para o Ensino Fundamental continham apenas oito objetivos gerais para Educação Física, sendo quatro objetivos específicos para o 1º ciclo; sete para o 2º ciclo e sete para 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1997, 1998). Segundo Betti (2018), o modelo de detalhamento das habilidades da BNCC parece ter se inspirado em outros currículos formulados pelas secretarias de educação, como o currículo do Rio Grande do Sul. De qualquer modo, interessa-nos destacar o caráter técnico das competências e das habilidades e sua quantidade que serve, ao nosso ver, não aos professores, mas aos insumos pedagógicos decorrentes da BNCC.

A construção da BNCC é, para os autores, reconhecida como notadamente técnica, o que se observa quando se avalia o modelo “competência/habilidade” e o quantitativo de habilidades previstas na estrutura do componente curricular Educação Física. Também, no que diz respeito ao livro didático como “insumo pedagógico” que provisiona o repertório de opções de saberes e formas de ensino. Tal análise nos permite demonstrar como a BNCC se coloca como um dispositivo de prescrição, normalização, centralização, regulação e controle técnico das formas de ensino e aprendizagem. Características estas centrais na organização de uma governamentalidade biopolítica neoliberal. Primeiro, pelo fato de que a biopolítica opera como uma estratégia de totalização de gestão da vida. E é neste sentido que a BNCC aparece como um dispositivo de construção de um modelo curricular que se dispõe a abarcar a totalidade dos movimentos corporais e psíquicos/afetivos na Educação Física. Contudo, gerir a totalidade da vida neste caso significa garantir um modelo prescritivo de habilidades de previsão e segurança, que permitam constituir uma subjetividade que não seja alheia aos riscos e que, mais ainda, saiba como melhor contorná-los. Em segundo lugar, a BNCC se constitui como um dispositivo de gestão biopolítica neoliberal na medida em que torna a Educação Física um instrumento de normalização de professores e estudantes. Seja a partir de uma racionalidade de perdas e ganhos, seja por querer prescrever a totalidade cultural dos movimentos corporais ou mesmo quando se propõe como um modelo para o desenvolvimento de movimentos corporais compreendidos como normais.

Mais especificamente no texto da Educação Física, logo ao tratar do movimento corporal como seu elemento fundamental, estabelece nexos com o ‘desenvolvimentismo’, abordagem pedagógica que ganhou força no final do século passado e que se apropria das ciências de matriz psicológica, notoriamente a aprendizagem motora, com o objetivo de promover um desenvolvimento motor considerado normal. De acordo com Neira (2018), ao fazer isso o texto desconsidera os estudos que problematizaram tanto a abordagem desenvolvimentista quanto às discussões sobre a cultura, na qual a gestualidade é tratada como linguagem, o que



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



aliás justifica a inserção da Educação Física na área de Linguagens na BNCC (Novaes et al., 2020, p. 79).

Mais do que a linguagem corporal, sensorial e afetiva pensada pela nova BNCC, nota-se como outras linguagens, tal como a linguagem da psicologia do desenvolvimento, como também a linguagem do mercado, passam a constituir a Educação Física escolar como um saber que modula formas biopolíticas da racionalidade neoliberal. Visando, portanto, a constituição de um corpo subjetivado de tal modo, que seja capaz de se autogovernar segundo parâmetros e técnicas de autocuidado, que ressoam a racionalidade do empresariamento de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Observamos algumas pesquisas correlatas que também tratam a Educação Física relacionada ao saber, ao poder, e ao uso do corpo, historicamente, para disciplinar os sujeitos em busca de socializá-los e adestrá-los, utilizando-os como instrumento de governo na fase histórica da sociedade disciplinar. Quando comparada às mudanças históricas ocorridas com a reformulação curricular da nova BNCC, é possível observar uma outra concepção sobre o corpo na Educação Física escolar. Ao mesmo tempo, esta nova concepção é marcada pela construção de práticas corporais que recolocam o papel da Educação Física, agora ligada à área das linguagens, o que permite indagar em que medida tais práticas pretendem constituir um outro tipo de sujeito/aluno. Sujeito este, certamente, muito mais ligado à racionalidade neoliberal e a uma concepção biopolítica que, ao que nos parece (considerando o estágio de nossa pesquisa) recoloca o corpo como local de exercício de uma nova subjetividade, menos ligada ao adestramento dos corpos e mais ao exercício biopolítico das práticas corporais.

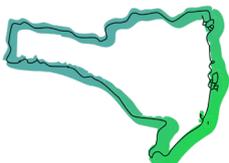
A Educação Física contribuiu historicamente para compreender a realidade do corpo na construção do saber e do poder e para o desenvolvimento de práticas corporais na construção de uma pedagogia disciplinar do corpo. Atualmente, com a reconfiguração curricular da BNCC, nota-se um claro investimento na compreensão tanto da Educação Física quanto das práticas corporais. O que procuramos apontar é como tais mudanças vêm ocorrendo na esteira de um novo modelo de governamentalidade, ligada a uma perspectiva neoliberal e biopolítica.

Referências

AMARAL, Luciano Campos; NEVES, Ricardo Lira; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas e aproximações com o corpo, saúde e Educação Física Praxia, Goiânia, v. 4, e 2022005, 2022. | ISSN 2317-7357. **Revista on line de Educação Física da UEG** (Artigo de Revisão) Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/12592>. Acesso: 02 de setembro de 2023.

AZEVEDO, A. A. de. **O poder na escola: um estudo da prática disciplinar na educação física**. 1993. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB, 2015b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 setembro 2017.

CAVALCANTE, Fernando Resende; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho Bungenstab; FILHO, Ari Lazzarotti. Rui Barbosa e a Educação Física nos pareceres para o ensino primário de 1883: influências e proposições. **Movimento**, v. 26, e 26078, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104923>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/DnQWnt9XZK6Br8R3WNymVPH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 06 de setembro de 2023.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <https://www.prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2020P17628A35411O370.pdf>. Acesso: 12 de setembro de 2023.

FOUCAULT, M. (2008). **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p.128. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art9-rev4.pdf>. Acesso: 12 de setembro de 2023.

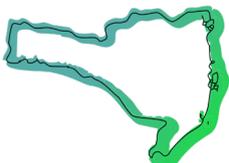
GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**. Natal, RN: EDUFRN, 2020. 156 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29064>. Acesso: 04 de setembro de 2023.

GALLO, Sílvio. **Modernidade/pós-modernidade**: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. Sílvio Gallo Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MvmtfSMScW6MmJxZsqsPrzy/abstract/?lang=pt> Acesso: 05 de setembro de 2023.

GONÇALVES-SILVA, L. L.; SOUZA, M. C. R. F. de; SIMÕES, R.; MOREIRA, W. W. Reflexões sobre corporeidade no contexto da Educação Integral. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.01, p. 185-209. Janeiro-Março 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/H6PNWRLw3Bt98YzyC6vqqvC/>. Acesso: 05 de setembro de 2023.

GHIRALDELLI, P. “Evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano” in **Educação & Realidade**, Porto Alegre (2), 1986.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. **Coleção Espaço**, vol. 10. Edições Loyola. São Paulo, 1991. Disponível em: <https://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/atores/Junior,%20Paulo%20Ghirdelli/educacao%20fisica%20progressita.pdf>. Acesso: 04 de setembro de 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



HECKTHEUER, Luiz Felipe Alcantara. **O discurso da educação física:** uma prática que produz corpos. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257708> . Acesso: 04 de setembro de 2023.

JUSTO, Sandro Mello. O corpo para o capital: revisitando a história da Educação Física no Brasil. **Dialogia**, [S. l.], n. 14, p. 77–88, 2012. DOI: 10.5585/dialogia.N14.2950. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/2950> . Acesso em: 15 set. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público; tradução Mariana Exalar. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOBO FILHO, S. **A concepção biologicista na Educação física:** o discurso do corpo e suas relações de saber e poder. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.

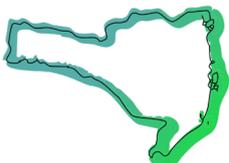
MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76>. Acesso: 02 de setembro de 2023.

NOVAES et al. (org.) A educação física na base nacional comum curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, p. 70-84, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16901> . Acesso em: 14 set. 2023.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002. UFP, Curitiba/PR. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v28n01/v28n01a04.pdf>. Acesso em: 02 set.2023.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo / Richard Sennett; tradução Marcos Santarrita. – 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. Disponível em: <https://www.trt1.jus.br/documents/21708/12030252/A+Corrosao+do+Carater+-+Richard+Sennett+%282%29.pdf/104d0615-10ed-c127-1407-cda0d72acf50> . Acesso em: 11 set. 2023.

ZOBOLI, F.; SILVA, R. I. da; CORREIA, E. S. O corpo enquanto objeto de estudo da Educação Física: Breves apontamentos. **Scientia Plena** vol. 9, número 7, 2013. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/1376> . Acesso em: 02 set. 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Educação e memória: experiência estética na formação inicial dos cursos de pedagogia

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte 1¹³⁴

Pillotto0@gmail.com

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli 2¹³⁵

mirteslocatelli@gmail.com

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

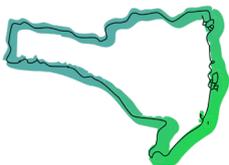
RESUMO: O Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), vinculado à Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) está participando de uma Pesquisa Internacional em desenvolvimento com 22 instituições brasileiras e estrangeiras. Os pesquisadores que integram a equipe da UNIVILLE, iniciaram em 2022 os estudos do método a/r/tográfico, que subsidiou as 22 instituições da pesquisa. Em 2023 foi realizada a pesquisa de campo com 22 estudantes do curso de Pedagogia/UNIVILLE, com as seguintes questões: quais as bagagens artístico/culturais de acadêmicos do curso de Pedagogia? O que revelam? Como gerar a criação artística que consista em si mesmo uma ação formativa, cultural e investigativa? Fundamentadas nas questões de pesquisa, o objetivo é produzir mapeamento da bagagem artística/cultural de acadêmicos de Pedagogia, traçando linhas de atuação para potencializar as artes/culturas na formação docente. Os processos/resultados parciais nos mostram que a experiência estética na Pedagogia deslocou os acadêmicos do lugar comum, potencializando as memórias e as construções afetivas. Deste modo é fundamental repensar os espaços da arte e da estética na formação inicial dos cursos de Pedagogia e similares, dando ênfase às sensibilidades, pois esses acadêmicos atuarão na docência com as infâncias, que é constituída de um mundo imagético e criativo.

Palavras-Chave: Práticas Educativas. Pedagogia. Sensibilidades. A/r/tografia. Memória.

ABSTRACT: The Center for Research in Art in Education (NUPAE), linked to the University of the Joinville region (UNIVILLE) participates in international research in development with 22 Brazilian and foreign institutions. The researchers who are part of the UNIVILLE team, began in 2022 the studies of a/r/tographic method, which funded the 22 research institutions. In 2023, field research was conducted with 22 students from the Pedagogy/UNIVILLE course, with the following questions: What are the artistic/cultural backgrounds of academics from the Pedagogy course? What do they reveal? How can we generate artistic creation that consists in itself of a formative, cultural and investigative action? Based

¹³⁴ Pós-Doutora e professora/pesquisadora no Pós-Graduação – Mestrado/Doutorado em Educação/Doutorado da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Coordenadora no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/UNIVILLE.

¹³⁵ Doutoranda em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Vice Coordenadora no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/UNIVILLE.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



on research questions, the objective is to produce the mapping of the artistic/cultural background of educational academicians, drawing lines of action to strengthen arts/cultures in teacher training. The partial processes/results show us that the aesthetic experience in pedagogy has moved academics from commonplace, strengthening memories and affective constructions. It is therefore fundamental to rethink the spaces of art and aesthetics in the initial formation of pedagogy and similar courses, emphasizing sensitivities, because these academics will act in teaching with childhoods, which is made up of a world of imagery and creativity.

Keywords: Educational practices. Pedagogy. Sensitivities. A/r/tography. Memory.

INTRODUÇÃO

Esse artigo trata de alguns fragmentos apropriados de uma Pesquisa Internacional, na qual participam pesquisadores de 22 instituições brasileiras e estrangeiras. O Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), vinculado a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) participa da referida pesquisa desde 2022, quando iniciou com seus pesquisadores o revisitamento do método a/r/tográfico, bem como aspectos conceituais referentes a arte, a estética e a Pedagogia.

Após muito estudo e encontros presenciais e online com os pesquisadores do NUPAE, em 2023 iniciamos a pesquisa de campo com 22 acadêmicos do curso de Pedagogia da UNIVILLE, com a seguinte questão/problema: quais as bagagens artístico/culturais de acadêmicos do curso de Pedagogia? O que revelam? Como gerar a criação artística que consista em si mesmo uma ação formativa, cultural e investigativa?

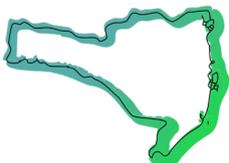
A partir dessas indagações, o objetivo é produzir mapeamento das bagagens artístico/culturais de acadêmicos de Pedagogia, traçando linhas de atuação para potencializar as artes/culturas na formação docente. O conjunto de conceitos das questões de pesquisa e do objetivo, foram potencializados pelo método a/r/tográfico, que subsidiou os caminhos metodológicos durante o percurso de investigação.

A a/r/tografia é um método no qual ocorre um deslocamento entre a escrita acadêmica e a produção artística do pesquisador, possibilitando uma abordagem poética e metafórica. Além disso, o uso de imagens, da literatura, da música ou de qualquer outra linguagem artística faz parte dos conteúdos e conceitos apresentados. Ou seja, não se caracterizam como ilustração, mas sobretudo como uma rica fonte de produção do conhecimento e construção de sentidos.

Desse modo, a a/r/tografia nos possibilita “roçar o mundo com nossos órgãos dos sentidos transformando essa coleta sensorial em informação para gerar processos cognitivos. Aquilo que é sentido transforma-se na fonte primária da cognição. (MARTINS; PISCOSQUE, 2012, p. 34-35).

Ao colocar os processos de criação lado a lado da pesquisa, a a/r/tografia gera *insights* mobilizando novas maneiras de pensar, sentir, perceber e interpretar a pesquisa viva. O ponto crítico da a/r/tografia então é saber como construir inter-relações entre o fazer artístico e a ressignificação do conhecimento (DIAS, 2013, p. 9-10).

Neste artigo serão apresentados os materiais e o método, apropriados pela pesquisa, tendo como referência Proposições Estéticas, base da investigação de campo no curso de Pedagogia. Também serão evidenciadas algumas pistas percebidas na pesquisa de campo, assim como a análise dos efeitos encontrados em registros, como: filmagens, áudios, fotografias, anotações. Essas análises estão em andamento e ocorrem de modo individual, socializadas e discutidas nos encontros do NUPAE.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



MATERIAIS E MÉTODOS

A *a/r/tografia*, método apropriado nessa pesquisa, privilegia tanto os textos escritos como os visuais, corporais e sonoros, e é nesse lugar que o saber/fazer se funde na busca de sentidos, provocando a compreensão de si e do outro (DIAS, 2013). Nesse método, o pesquisador articula ações que enfatizam experiências, conhecimentos, arte e sentidos, entendendo que os processos e seus significados são o que interessa como resultado de pesquisa.

Vale aqui destacar o termo *A/r/tografia* e o uso das barras, que unem o “A/R/T: Artist (artista: músico, poeta, bailarino, fotógrafo...), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e GRAPH (grafia: escrita/representação)” (DIAS, 2013, p. 25). Nesse movimento entre artista/pesquisador/professor, acontece o saber/fazer, atravessados pelas artes e ao mesmo tempo criando uma linguagem híbrida em fronteiras permeadas por múltiplos acontecimentos. Portanto, a pesquisa *a/r/tográfica* é densa, intensa, provocativa e alternativa, visando uma questão ou mais, criativa, intelectual, performática, móvel, flexível e transitória (DIAS, 2013).

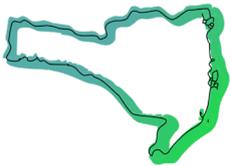
O *a/r/tógrafo* nesse viés emerge na fluidez constituída no entre-lugar – brechas que se abrem para incertezas, paixões, espera, que o mobiliza a criar novos preceitos de pensamento e condução no percurso de pesquisar. Deste modo, a barra ou dobra de um rizoma é uma força que se destaca na coexistência da identidade dos *a/r/tógrafos*, uma vez que “artista/pesquisador/professor refere-se ao saber/fazer/realizar, que se entrelaçam criando uma linguagem híbrida permeando os múltiplos papéis de vida e profissão, produzindo um conhecimento diferente”, como expressam Strapazzon, Bandeira e Guedes (2023, p. 5).

Os rizomas estão no entre-lugar, nem no início, nem no fim - no meio, ativando a exploração dos espaços intersticiais (de intervalo) da criação artística, da pesquisa e da educação. E como dizem Deleuze e Guattari (2010, p.31) “os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder”.

Assim, a *a/r/tografia*, tem apresentado excelentes possibilidades para artistas, pesquisadores e professores e também para estudantes em suas comunidades de práticas numa pesquisa viva, por meio de experiências e linguagens artísticas e textuais, ocupando um espaço criativo e intelectual para a pesquisa. (IRWIN, 2013). Ou ainda, como afirmam Deleuze e Guattari (2011, p.43) a *a/r/tografia* tem origem em um rizoma que

não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. [...] O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. [...] se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.

O NUPAE tem como base conceitual o rizoma e com seus quinze pesquisadores, atuando em diferentes áreas do conhecimento: artes visuais, música, dança, literatura, design, educação, psicologia, direito; imersos na pesquisa, sentindo-se como *a/r/tógrafos*, seja durante as experiências estéticas com os acadêmicos de Pedagogia, na produção e análise de dados e no percurso constituído do olhar atento, do diálogo e da socialização de conhecimentos com a comunidade.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



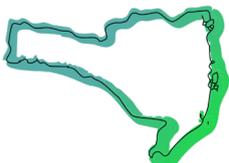
Na data selecionada para a pesquisa de campo, chegamos mais cedo no campus da UNIVILLE no intuito de organizar o espaço na sala de metodologias ativas, composto por mesas e cadeiras deslocáveis de modo a possibilitar a interação entre os acadêmicos. Um espaço que mobiliza encontros, marcados por experiências e sentidos. Afinal, o espaço em si educa, pois, a forma que organizamos os ambientes, falam também de nós. “O espaço tem intencionalidade. Ele orienta a ação” (BARBIERE, 2012, p. 49).

Os acadêmicos foram chegando em passos lentos, um pouco desconfiados com relação a organização diferenciada dos espaços, dos materiais sobre a mesa e dos 15 pesquisadores os acolhendo também um pouco apreensivos. Depois que todos se acomodaram, nos apresentamos e solicitamos que se organizassem em pequenos grupos. E então, foram distribuídas vendas para os olhos, a fim de que o silêncio interno possibilitasse aos acadêmicos a volta ao passado por meio da memória musical. Ou seja, buscar na sua memória uma música que tivesse algum significado. Fez-se o silêncio, que é “assim a “respiração” (o fôlego) da significação: um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2007, p. 13). Esse foi um momento que causou a princípio certo desconforto, porque não estamos habituados nem ao silêncio externo e muito menos ao interno. No entanto, foi no silêncio que a memória se fez presente e as músicas se tornaram vivas.

O desafio seguinte foi propor aos acadêmicos que cantarolassem ao ouvido do colega ao lado, a música trazida em sua memória e que os tinha afetado.



Fig. 1. Os estudantes cantarolando a música/memória
Fonte: Acervo do NUPAE, 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Essa Experiência Estética teve como base as sensibilidades, fundamentada em gestos, sonoridades, imaginação, “constituídos por múltiplas expressões e conexões, movimentos que dão plasticidade, dramaticidade e musicalidade ao que é produzido nas relações construídas” (MEIRA; PILLOTTO, 2022, p. 41-42).

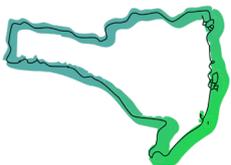
O cantarolar foi gravado e em seguida foi exposto para que todos ouvissem coletivamente. A experiência com a música oportunizou narrativas emocionais, mobilizando algumas reflexões: quais sensações a música lhe provocou? A memória dessa música destaca alguém ou algum tempo/lugar?

A experiência trouxe a memória, marcada por diferentes tempos e espaços, possibilitando o ressignificar do passado no presente. “O tempo é apenas um acontecer de diferenças. Na passagem de um instante ao outro – aquela impressão que deixa em nós quando as coisas já passaram -, o tempo é *arithmos*, percepção da mudança, poder desestabilizador” (MALDONATO, 2012, p. 23). Essa sensação atemporal, marcou o cantarolar dos acadêmicos, que revisitaram suas infâncias, pessoas e lugares que marcaram suas vidas. Como exemplo, uma das acadêmicas revelou: “lembrei da música boi da cara preta, voltando ao tempo de infância e da escola, na qual junto com meus amigos cantávamos sempre” (acadêmica A, 2023). E outra completou: não lembro de nada específico, mas lembro que cantávamos na escola, principalmente em datas comemorativas (acadêmica B, 2023).

As sensações e memórias provocadas pela música trouxe aos acadêmicos as infâncias, em especial o afeto na família relacionados às alegrias, aos amigos, à escola, às tristezas e à saudade. Assim, alguns efeitos estão articulados ao outro, pois “nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias” (HALBWACHS, 1990, p. 25). Portanto esse arranjo atua a partir de percepções que estejam em nós e no outro.

Além da linguagem musical como mobilizadora de memórias das infâncias e demandas socioemocionais, as linguagens visual e corporal, também fizeram parte da proposição estética.

Na sequência distribuímos para cada acadêmico, duas tiras de papel, canetões, tesouras e cola. Foi sugerido que em uma das tiras escrevessem partes do corpo e na outra, ações relacionadas às partes do corpo. Colocamos as tiras de papéis com a escrita das partes do corpo em um recipiente e das ações em outro, solicitando que retirassem de cada cesto palavras referentes ao corpo e à ação.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Fig. 2. A pesquisadora distribuindo tiras com escritas de partes do corpo e de ações.



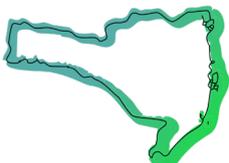
Fonte: Acervo do NUPAE, 2023.

No entanto as conexões nem sempre tinham a lógica habitual; por exemplo o que fazer com a palavra pés e abraço ou mãos que olham? No início, o estranhamento, o silêncio e inquietude. É nessa “relação do imaginário com o real que podemos apreender a especificidade da materialidade do silêncio, sua opacidade, seu trabalho no processo de significação” (ORLANDI, 2007, p. 16). As ideias surgiam à medida que os acadêmicos se distanciavam da lógica imposta, deixando brechas para a criação. Duarte Jr. (2002, p. 91) comenta que

Na experiência estética o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento, o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação, que nos envolve carinhosamente. O mundo real parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo [...]

E foi assim que as ideias surgiram em diálogos, acordos e escolhas, culminando em uma lista-poema construída em um outro tempo do pensamento. A lista-poema não foi composta na lógica linear, muito pelo contrário, se compunha de linhas que atravessavam umas às outras; uma multiplicidade de linhas e palavras singulares, que conectadas se transformavam em pensamento coletivo. Um movimento de dentro/fora, fora/ dentro, brechas que nos dão a sensação de infinitude. Nas palavras de Celorio (2022, p. 225) as brechas ou “fendas também trazem o temor do desconhecido, do suspeito e do improvável; embala o ser humano no berço do infinito”.

Portanto uma lista-poema não se contenta com os limites e vive fora da superfície em lugares desconhecidos; e ainda como continua Celorio (2022, p. 225).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



[...] o corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação [...]

No corpo e pelo corpo construímos identidades, que vão se constituindo em materialidades, gestos, expressões – uma experiência traduzida em memória, ação/reflexiva, poesia.

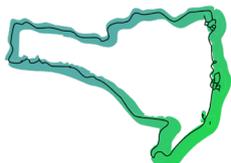
Fig. 4. Conexões sonoras visuais e corporais



Acervo: NUPAE, 2023.

Os acadêmicos no início ficaram desconfortáveis em criar movimentos com o corpo, seja individual, em duplas ou no coletivo. A narrativa da acadêmica C, 2023, diz muito sobre essa questão: é mesmo necessário criar algo com o corpo? Pode ser sentada na cadeira? No entanto, aos poucos a tensão foi passando e as manifestações corporais aconteceram. Começaram a abrir mais os espaços deslocando mesas e cadeiras da sala para melhor se movimentarem. Risos iniciais, tornaram-se concentração e reflexões posteriores. O acadêmico D, 2023, comentou: foi incrível me perceber...criar movimentos com meu corpo junto com outro corpo...criança faz isso mais fácil, não é?

O diálogo após a experiência estética com o corpo foi muito importante e provocou reações diversas, especialmente quando os acadêmicos se deram conta que a vivência corporal é fundamental nas infâncias e também na vida adulta.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Para nós pesquisadores foi também relevante pensar nas possibilidades artísticas e nutrir nossa veia artística. Foi assim, que surgiu a lista poema criada por Pillotto (2023).

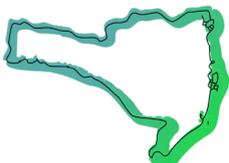
Fig. 5. Poema de autoria da a/r/tógrafa Pillotto

Lista/Poema
Lista/Sentido
Lista/Pensamento
Lista/Movimento
Lista/Interação
Lista/Coração
Lista/Emoção
Lista/Alegria
Lista/Dúvida
Lista/Decisão
Lista/Relação
Lista/Vida
Lista/Solidão
Lista/Encontro
Lista/Procura
Lista/Sensação
Lista/Poema

Fonte: acervo NUPAE, 2023.

O a/r/tografo é aquele que traz sua potência artística para a pesquisa, que não separa o ser pesquisador/professor/artista dos percursos de fazer pesquisa. É o maravilhar-se pela existência das coisas, precisamente como uma criança que olha o mundo, a abrir o caminho do conhecimento e a fazer com que exclamemos “como tudo isso é extraordinário”. É o mistério a fazer que olhemos além das coisas e interroguemos o mundo” (MALDONATO, 2012, p. 102).

É a a/r/tografia favorecendo o “intercâmbio crítico que é, reflexivo, responsivo e relacional, que está em contínuo estado de reconstrução e conversão em outra coisa” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 139).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Esse, consiste em trabalhar de modo participativo, o que “[...] nos abre para o desconhecido e nos torna coautores do conhecimento, cocriadores da pedagogia e co-participantes nas comunidades de práticas” (LEGGO; IRWIN, 2023, p. 352).

Na pesquisa, os pesquisadores cultivam a paixão pelos saberes e pelo conhecimento, que ganham potência no pesquisar, conectando-se à sua própria existência. Afinal, como afirma Maldonato (2012, p. 105) “sem uma emoção, um arrepio da inteligência, seria impensável qualquer criação, também para as inteligências científicas mais estruturadas”.

RESULTADOS

Os resultados nos mostraram que o deslocamento de um espaço a outro, os múltiplos materiais e as provocações conceituais que fazíamos durante as proposições estéticas foram fatores que potencializaram as memórias individuais e coletiva dos acadêmicos. Por meio das linguagens/expressões das artes, foram constituídas relações entre os acadêmicos no que diz respeito à sua história e à história do outro na dimensão socioemocional.

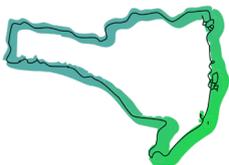
Embora a grande maioria dos acadêmicos tenham revisitado por meio da música momentos felizes das infâncias, relacionados a escola, família e amigos, alguns vivenciaram memórias referentes a perdas, saudade, angústia, acompanhadas de um choro abafado e um olhar perdido no tempo. Segundo Hillman (2011, p. 64), "o vidro, como a psique, é o meio pelo qual enxergamos dentro, enxergamos através". As escolhas das músicas e seus cantolares de algum modo trouxeram à tona o âmago, talvez escondido e então em um segundo reativado. Um mal-estar necessário para descobrir-se humano, pois como afirma Hillman (2010, p. 231 a) “apenas quando as coisas se despedaçam é que elas se abrem para novos significados; apenas quando um hábito diário se torna sintomático, uma função natural torna-se uma aflição [...]”.

Na proposição estética lista-poema, também as memórias estiveram presentes, seja de modo consciente ou não. O diálogo entre os acadêmicos desvelava o quanto é necessário mergulhar no mais fundo do nosso ser

de modo que possamos valorizar a alma antes da mente, a imagem antes do sentimento, o cada um antes do todo, aisthesis, e o imaginar antes do logos e do conceber, a coisa antes do significado, o reparar antes do conhecer, a retórica antes da verdade, ...o quê e o quem antes do porquê (HILLMAN b, 2010, p. 110 b).

A lógica na experiência de algum modo foi alterada para outros modos de pensares e sentires e o processo/resultado na lista-poema foi compreendido por meio da dimensão estética. Por fim a experiência estética com o corpo/movimento no espaço, foram carregados de percepções de si e do outro, unindo aprendizagem e sentidos, potencializados pelo corpo e suas possibilidades.

O corpo é o campo da transcendência, pois o sujeito o sente, sentindo, engendrado “no encontro entre o corpo e as forças do mundo que o afetam” (ROLNIK, 2007, p. 227). É matéria/força que mobiliza a percepção. É feito energia, capaz de formar um elo de forças. Somos corpo/matéria que imprimem subjetividades em gestos. É pelo corpo “que se inicia o conhecimento dos processos internos; estes estimulam o descobrimento, a compreensão da essência do mundo (o espaço, o outro, o objeto, o mundo e o Universo), o existir é o ver, ver melhor” (NANNI, 2008, p. 153).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa etapa de pesquisa é imprescindível voltar às questões iniciais: quais são as bagagens artístico/culturais de acadêmicos do curso de Pedagogia? O que revelam? Como gerar a criação artística que consista em si mesmo uma ação formativa, cultural e investigativa? Essas questões estão sendo problematizadas e algumas pistas e efeitos nos impulsionam a pensar sobre os currículos atuais dos cursos de formação inicial de Pedagogia e similares. E por que essa reflexão? A experiência estética dos acadêmicos de Pedagogia nos provoca a refletir sobre o quanto a arte e a estética foram importantes, mesmo que num tempo reduzido de pesquisa de campo.

As bagagens artísticas dos acadêmicos centraram-se na memória das infâncias, seja nas ações envolvendo a linguagem musical, nas artes visuais e também do corpo/movimento. E o que tem acontecido com esses acadêmicos no tempo entre as infâncias e a vida adulta? O que revelam sobre esse espaço do entre-lugar? É o que investigaremos na próxima etapa da pesquisa, pois as primeiras análises tem nos apontado um vazio dentre um tempo e outro.

A próxima etapa de pesquisa nos levará para seguinte indagação: como gerar a criação artística que consista em si mesmo uma ação formativa, cultural e investigativa? As pistas têm nos mostrado que um dos caminhos é mapear territórios, tendo a presença da educação estética desde as primeiras etapas da Educação Básica, seguindo pelos cursos de formação inicial de Pedagogia e similares e nos cursos de pós-graduação em Educação.

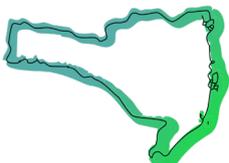
Além disso, é necessário articular a educação formal, não formal e informal, pois a educação estética acontece também em espaços artísticos, culturais, na comunidade e na família. Vale então retomar o objetivo da pesquisa: produzir mapeamento da bagagem artístico/cultural de acadêmicos de Pedagogia, traçando linhas de atuação para potencializar as artes/culturas na formação docente. Sim, mapear as bagagens artísticas de acadêmicos de Pedagogia e similares das 22 instituições partícipes da pesquisa, será de grande importância para que possamos repensar os currículos, as práticas educativas e a formação continuada de profissionais que atuam especialmente nas infâncias.

Deste modo, o objetivo proposto cumpre a primeira etapa de pesquisa, pautados em estudos, pesquisa de campo, produção de dados e análise preliminar. Importante destacar que temos como referência a análise-compreensiva-interpretativa, que tem como base articular as narrativas (histórias de vida, experiências artístico/culturais, demandas sociais) dos partícipes da pesquisa (BERTAUX, 2010).

Esse modo de fazer pesquisa “[...] desperta em cada um de nós protótipos mentais concretos e que variam em termos de ordem e desordem que se ligam à nossa história pessoal, ao nosso nível de escolarização, à cultura que tivemos em casa, na rua, no trabalho” (MEIRA, 2014, p. 57).

Portanto, é fundamental que se leve em conta as conexões de fatos, situações, subjetividades e tudo que provoca as ações do pesquisador e dos (inter)locutores da pesquisa; em nosso caso os acadêmicos do curso de Pedagogia.

Nossas reflexões se encontram abertas aos novos conhecimentos, engajados e imersos na experiência, a fim de aprender sobre si mesmo e também sobre si em relação ao outro. A intenção é caminhar para uma formação inicial e continuada que valorize os aspectos sensíveis, tanto quanto os cognitivos, levando em conta as bagagens artísticas dos acadêmicos, capaz de nutrir relações constituídas pelo afeto. Quando escutamos nossas fendas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



compomos um relato que nos concilia com aquelas cenas biográficas da nossa vida que pareciam sem sentido e sem significado. A pedagogia das fendas nos abre para o sentido amoroso e terno que perpassa a solidão e a angústia; o encontro com as dores sentidas e não expressas e com os sonhos postergados; para as ranhuras que nos tecem, nos contornam, nos dão poder ou nos acordam para um novo amanhecer (CELÓRIO, 2022, p. 226).

A compreensão das fendas se dará quando inevitavelmente percebermos que é preciso pensar em uma Pedagogia que avance para outras dimensões para além do habitual, pois como afirma Celório (2022, p. 227)

A pedagogia das nossas escolas e das nossas universidades ainda vem seguindo, na sua maioria, esses ditames de sua velha mentora, a razão, transvestida com uma indumentária rude e positivista, que ainda valoriza as notas, as médias e as medidas. Parece não haver espaço para uma vida poética, preferem-se os fios grossos de algodão aos fios sensíveis da seda.

Além disso é vital destacar a responsabilidade dos cursos de Pedagogia e similares em trazer a dimensão estética, a experiência e a imaginação criadora para os acadêmicos, que serão futuros professores nas/com as infâncias. Momentos estes carregados de ludicidade, curiosidade, descobertas e experimento, elementos que constituem as sensibilidades nos campos da arte e da estética.

Nesse contexto, vale destacar os percursos de um pesquisador a/r/tógrafo, que cultiva nutrindo afetamentos e intensidades, carregados de percepções e sensibilidades articuladas à experiência com o próprio objeto de pesquisa; consigo mesmo e nas relações constituídas durante o processo de pesquisar. É uma performance de subjetividades em movimentos contínuos que produz novos conhecimentos, saberes e sentires, sempre nas dimensões da cognição e das sensibilidades. É como nos fala Meira (2014, p. 55) “[...] é um fator de discernimento sensível, processo cognitivo que ocorre simultaneamente com a percepção, a atenção, memória e imaginação”.

Referências

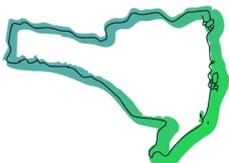
BARBIERI, Stela. **Interações**. Onde está a arte na infância? São Paulo: Bluxer, 2012 (Coleção InterAções).

CELORIO, José Aparecido. Pedagogia da Observância e (Auto)formação: (re)imaginar as nossas ruínas existenciais In: CHAVES, Iduina Mont’Alverne Braun; ALMEIDA, Rogério (Orgs.). **100 anos Gilbert Durand**. São Paulo, SP. FEUSP, 2022. (p. 221-237).

DIAS, Belidson. A/r/Tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução In: DIAS, Belidson; Irwin, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013 (p. 21-26).

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz]. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa]. Vol 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Campinas: Papirus, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução: Beatriz Sidou São Paulo: Vértice, 1990.

HILLMAN, James. **Re-vento a psicologia.** Tradução: Gustavo Barcellos. - Petrópolis, RJ. Vozes, 2010 a - (Coleção Reflexões. Junguianas).

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo.** Tradução: Gustavo Barcellos. Campinas: Verus, 2010 b.

HILLMAN, James. **Psicologia alquímica.** Tradução: Gustavo Barcellos. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. *A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática.* Tradução: Tatiana Fernandez In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rila L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. (p. 137-154).

LEGGO, Carl; IRWIN, Rita. *Formas de observar: arte e poesia* In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli. **Educação Estética: a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades.** volume 2. Joinville, SC: Editora Univille, Joinville (p. 349 – 387).

MALDONATO, Mauro. **Passagens do tempo.** Tradução: Roberta Barni – São Paulo, SP. Edições SESC SP, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos.** 1. ed. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica.** 2. ed. ver. Porto Alegre, RS: Zouk, 2022.

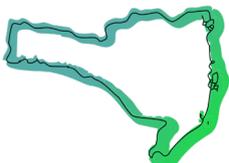
MEIRA, Marly. *O sentido de aprender pelos sentidos.* In: PILLOTTO, Silvia S. D; BOHN, Leticia R D. **Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico.** Joinville, SC: Editora: UNIVILLE, 2014 (p. 53-62).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito.** Tradução Luís Manuel Bernardo. São Paulo: Passagens, 1997.

NANNI, Dionísia. **Dança educação: princípios, métodos e técnicas.** 5. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas, SP. Editora UNICAMP, 2007.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2007.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Tradução: Adail Sobral...[et al). – Salvador: EDUFA, 2014.

STRAPAZZON, M. A. L., BANDEIRA, D. da R., & GUEDES, S. P. L. de C. Entre o piano e a pianista/pesquisadora/professora: algumas relações da cultura i/material. Revista Digital Do LAV, 16(1), e2/1–16, 2023. <https://doi.org/10.5902/1983734871971> (p.1-16).