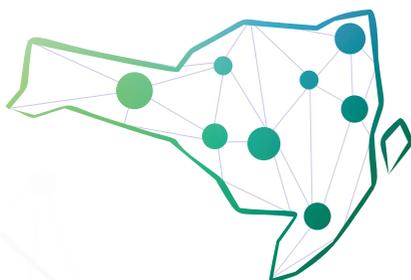




# EDUCAÇÃO EM PESQUISA:



## DÍALOGOS INTERINSTITUCIONAIS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA ACAFE

**Valdir Lamim-Guedes  
(Organizador)**

# **EDUCAÇÃO EM PESQUISA**

**DIÁLOGOS INTERINSTITUCIONAIS DOS  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO DA ACAFE**



**São Paulo  
2022**

**EDITOR-CHEFE: PROF. DR. VALDIR LAMIM-GUEDES**

## CONSELHO EDITORIAL

**PROF. DR. ALEXANDRE MARCELO BUENO (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE) | PROFA. DRA. ANNIE GISELE FERNANDES (USP) | PROF. DR. ANTÔNIO MANUEL FERREIRA (UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL) | PROF. DR. CARLOS JUNIOR GONTIJO ROSA (PUCSP) | PROF. DR. DALVAN A. DE CAMPOS (UNIPLAC; UNA-SUS/UFSC) | PROF. DR. DANIEL MANZONI DE ALMEIDA (UNIVERSITÉ BRETAGNE OCCIDENTALE, FRANÇA) | PROFA. DRA. DEBORAH SANTOS PRADO (UNIFESP) | PROF. DR. FÁBIO AUGUSTO RODRIGUES E SILVA (UFOP) | PROF. DR. FELIPE W. AMORIM (UNESP) | PROFA. DRA. FLAVIA MARIA CORRADIN (USP) | PROF. DR. FRANCISCO SECAF ALVES SILVEIRA (UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI) | PROF. DR. HORÁCIO COSTA (USP) | PROF. DR. JAVIER COLLADO RUANO (UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN, EQUADOR) | PROF. DR. JOSÉ AUGUSTO CARDOSO BERNARDES (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, PORTUGAL) | PROF. DR. MARCOS PAULO GOMES MOL (FUNDAÇÃO EZEQUIEL DIAS) | PROF. DR. PEDRO ROBERTO JACOBI (USP) | PROF. DR. RENATO ARNALDO TAGNIN (FACULDADES OSWALDO CRUZ) | PROFA. DRA. SUZANA URSI (USP) | PROFA. DRA. YASMINE ANTONINI (UFOP)**

## Contatos



**A Editora Na Raiz  
é uma empresa com  
DNA USP**

**Arte da capa  
Rafael Tizatto dos Santos**



**<https://doi.org/10.5281/zenodo.7510362>**

<https://doi.org/>

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em pesquisa [livro eletrônico] :  
diálogos interinstitucionais dos programas  
de pós-graduação em educação da ACADE /  
Valdir Lamim-Guedes (organizador). --  
São Paulo : Editora Na Raiz, 2022.  
PDF.

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-88711-31-6

1. Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) 2. Ensino superior - Finalidades e objetivos 3. Ensino superior (Pós-graduação) 4. Pesquisa científica 5. Pós-graduação I. Lamim-Guedes, Valdir.

22-139340

CDD-378.1550981

### Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Pós-graduação : Ensino superior 378.1550981

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

# DEDICATÓRIA



**No Dia do Professor de 2022,  
perdemos o querido colega e professor  
do PPGE da Uniplac  
Geraldo Augusto Locks,  
a quem dedicamos esta obra.**

**APRESENTAÇÃO..... 10**

Valdir Lamim-Guedes

**1. A DITADURA CIVIL-MILITAR EM LAGES, SC:  
UMA (RE)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA  
(1964-1985) .....13**

Suzane Faita; Geraldo Augusto Locks

**2. A LACUNA LINGUÍSTICA CURRICULAR  
PERANTE A CHEGADA DE ESTUDANTES  
IMIGRANTES CONTEMPORÂNEOS..... 29**

Marlene Eggert; José Marcelo Freitas de Luna

**3. A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .. 56**

Andrea Prestes Xavier; Maria Selma Grosch;  
Vanir Peixer Lorenzini

**4. A ORGANIZAÇÃO COMO CARACTERÍSTICA DA  
TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA NA FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES ..... 79**

Jonatas Marcos da Silva Santos

**5. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO BRASIL  
E NO MÉXICO: A TENSÃO ENTRE O GLOBAL X  
LOCAL (2013 A 2019) ..... 94**

Bárbara Macedo; Adolfo Ramos Lamar

**6. AÇÃO HUMANA, ATIVIDADE DOCENTE E  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
PERSPECTIVAS A PARTIR DO PENSAMENTO DE  
HANNAH ARENDT..... 115**

Maria Selma Grosch

**7. PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO GRUPO DE TRABALHO 23 - GÊNERO, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE DA ANPED NACIONAL, NO PERÍODO DE 2017 A 2019: UMA ANÁLISE QUALITATIVA E DOCUMENTAL.....136**

Marcelo dos Santos Silva; Rodrigo Díaz de Vivar y Soler

**8. AS QUESTÕES DE GÊNERO SOB UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA O ÂMBITO DA EDUCAÇÃO.....156**

Taina Pereira; Vidalcir Ortigara

**9. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCURSOS POSSÍVEIS ..... 171**

Erone Hemann Lanes; Joce Daiane Borilli Possa; Simone Pedersetti

**10. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: A NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS QUE POTENCIALIZEM A INVENTIVIDADE E A ORALIDADE DA CRIANÇA PEQUENA .....187**

Elen Cristina Werner Padilha; Virgínia Tavares Vieira

**11. CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: O PAPEL DO PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS.....201**

Lucelia Izabel Fraga Krelling; Jane Mery Richter Voigt

**12. DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS NA ALFABETIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COMPROMETIDAS COM OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL .....219**

Joely Leite Schaefer; Marlene Zwierewicz

**13. ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE:  
REFLEXÃO À FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES ..... 242**

Dariana Medeiros Andrade Salaman;  
Madalena Pereira da Silva

**14. EDUCAÇÃO E FEMINISMO: O TRABALHO  
DOCENTE NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE  
GÊNERO CONTRA A MULHER..... 262**

Jennifer de Lima Cardozo Dias; Mareli Eliane Graupe

**15. EXPECTATIVAS FAMILIARES SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO INFANTIL PADRONIZADO E  
OS PROGRAMAS DE ESTIMULAÇÃO  
PRECOCE.....277**

Aleandra Defaveri Cristova;  
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

**16. PERCURSO INVESTIGATIVO: UM ESTUDO  
BIOGRÁFICO COM USO DE ACERVO  
PESSOAL..... 293**

Susane da Costa Waschinewski

**17. JUVENTUDES, CAMPO RELIGIOSO E GÊNERO:  
CONTRIBUIÇÕES PRELIMINARES DE UMA  
REVISÃO DE LITERATURA..... 317**

Keles Gonçalves de Lima; Ana Cláudia Delfini

**18. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA  
APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 338**

Dionéia Walter Sagaz Sagaz; Dieisy Ghizoni Santos;  
Madalena Pereira da Silva; Marialva Linda Moog Pinto

**19. O PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE DO  
CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO NO  
TERRITÓRIO CATARINENSE: ANÁLISE DOS SEUS  
LIMITES E DAS SUAS POSSIBILIDADES ..... 354**

Juciléia Fontanella; Rafael Rodrigo Mueller

**20. PAISAGEM SONORA NO MUSEU: UMA EXPERIÊNCIA COM AS INFÂNCIAS ..... 377**

Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon;  
Silvia Sell Duarte Pillotto

**21. PESQUISAS CORRELATAS SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO DOS CONCEITOS GEOMÉTRICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 393**

Suély Colaço Chaves Muniz; Marialva Moog Pinto

**22. PRÁTICAS EDUCATIVAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO ..... 414**

João Eduardo Lamim; Marly Krüger de Pesce

**23. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS DE SI A PARTIR DE UMA ESCOLA E UM LIXÃO..... 431**

Kátia Lira Oliveira; Rodrigo Diaz de Vivar y Soler

**24. PROTAGONISMO DA CRIANÇA: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 454**

Eliana Regina Cardoso da Rosa;  
Antonio Serafim Pereira

**25. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: NECESSIDADE OU INTERESSES? ..... 478**

Maurício Marchi; Madalena Pereira da Silva

**26. SENTIDOS DO TRABALHO E DAS RELAÇÕES DE GÊNERO PELAS MULHERES AGRICULTORAS DA COMUNIDADE BOM JESUS NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RONDÔNIA ..... 494**

Virginia Avelar Souza Carneiro; Ana Claudia Delfini

**27. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES .....516**

Thatiana Daboit Arruda Sá; Madalena Pereira da Silva

**28. O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA  
HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 533**

João Daniel Muniz Marques; Rafael Araldi Vaz;  
Marialva Linda Moog Pinto

**29. PERFIL DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA  
JOVEM APRENDIZ QUANTO AO USO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO ..... 542**

Aline Lucielle Silva; Madalena Pereira da Silva

**30. A REMUNERAÇÃO E O DISCURSO DE  
VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL...561**

Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos;  
Jaime Farias Dresch

**RESUMOS/ABSTRACT/RESUMENS .....575**

**ORGANIZADOR, AUTORES E AUTORAS ..... 636**

**PARECERISTAS ..... 655**



# **APRESENTAÇÃO**



**VALDIR LAMIM-GUEDES**

*O Simpósio Internacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGE's do Sistema ACAFE - SIPPE ACAFE* é uma iniciativa do PPGE da UNIPLAC em parceria com os PPGE's da FURB, UNESC, UNIARP, UNIVALI, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ e UNOESC.

O evento de abrangência Estadual, com ações de internacionalização, tem por objetivo socializar e publicizar as pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos, doutorandos e egressos vinculados aos PPGE's das IES do Sistema ACAFE, bem como fortalecer as pesquisas e integrar os pesquisadores dos Programas envolvidos.

Em sua 1ª edição, o evento teve como tema a 'Relevância da pesquisa educacional da pós-graduação na contemporaneidade'. Para as discussões, o evento reuniu palestrantes nacionais e internacionais a fim de fomentar reflexões quanto à valorização das pesquisas na área da educação, relevância da pesquisa educacional e proposições de políticas públicas na melhoria da qualidade das pesquisas.

A abertura, a palestra e a mesa redonda serão transmitidas pelo canal Youtube da UNIPLAC.

Link de acesso:

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLqrJx2TJTc3If-QvuI\\_cHOsgDXjGyq4Vw](https://www.youtube.com/playlist?list=PLqrJx2TJTc3If-QvuI_cHOsgDXjGyq4Vw)

As atividades foram realizadas nos dias 25 e 26 de outubro de 2022 de forma remota, devido à necessidade de isolamento social por causa da pandemia de Covid-19. Ao todo, foram apresentados 118 trabalhos em 10 grupos de trabalhos.

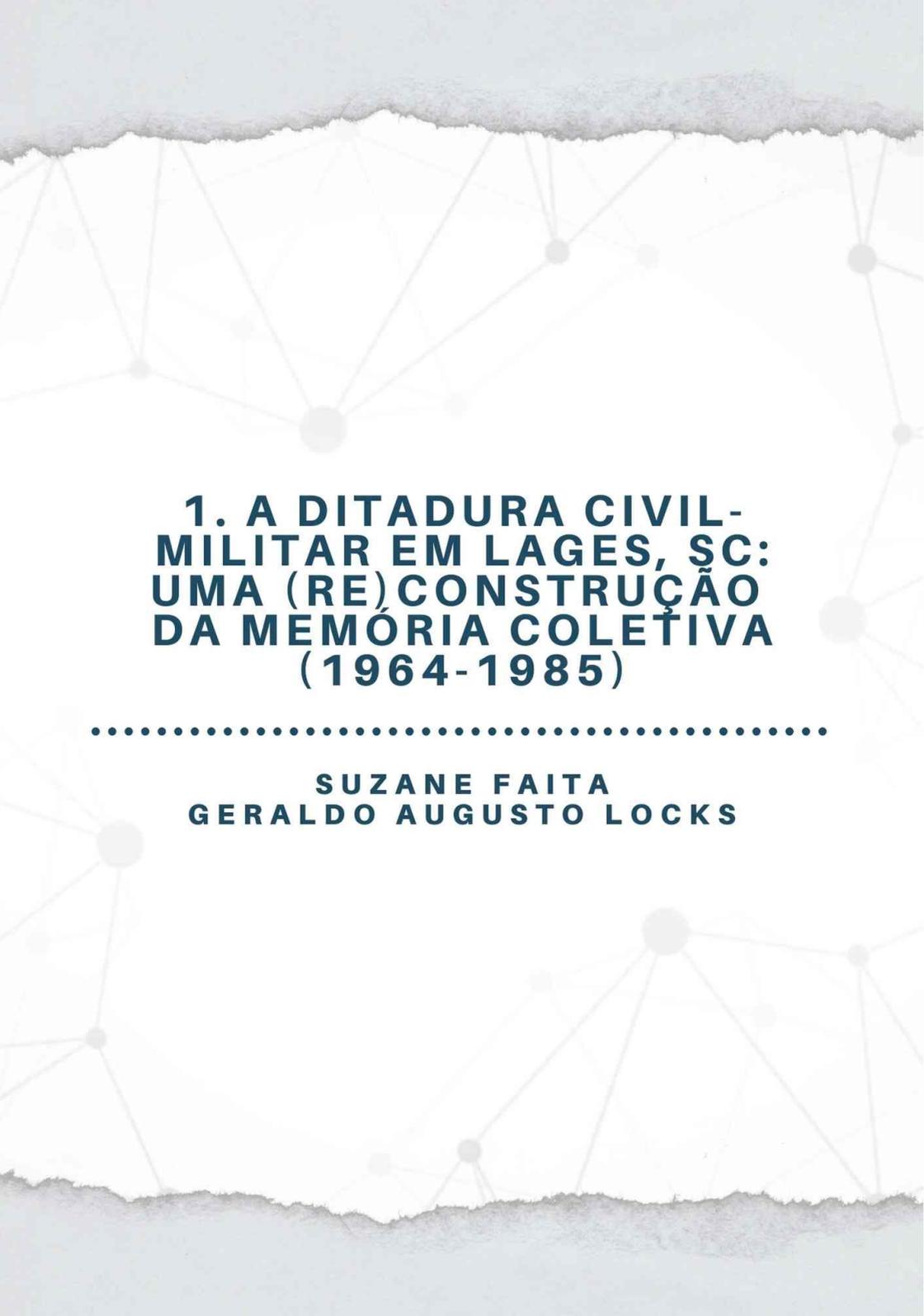
Confira os anais do evento em:

<https://www.even3.com.br/anais/sippe2021/>

Após o evento, os autores e as autoras foram convidados a enviar versões ampliadas de seus trabalhos para compor um livro. Desse processo, recebemos 33 textos que foram analisados por PARECERISTAS externos, sendo que 30 destes textos foram aceitos e estão reunidos neste livro. Além da análise realizadas pelos pareceristas, os textos foram revisados pelo organizador da obra e por profissional da área de Comunicação. O resumo e *abstract* ou

*resumén* dos capítulos estão disponíveis no item RESUMOS/ABSTRACT/RESUMENS.

Com este conjunto diverso de contribuições, que envolvem a história da educação, formação de professores, uso de tecnologias educacionais, gênero, entre outros, queremos contribuir para a área da Educação apresentando parte da produção de nosso PPGes.



**1. A DITADURA CIVIL-  
MILITAR EM LAGES, SC:  
UMA (RE)CONSTRUÇÃO  
DA MEMÓRIA COLETIVA  
(1964-1985)**

.....

**SUZANE FAITA  
GERALDO AUGUSTO LOCKS**

# 1 Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso do projeto de pesquisa em desenvolvimento no ano de 2021. A pesquisa emergiu da prática social da pesquisadora, jornalista e historiadora, com pesquisas acumuladas na temática e também da conjuntura política brasileira atual, que continuamente ameaça à democracia e ao Estado Democrático de Direito. (Re)construir a memória coletiva acerca da ditadura civil-militar em Lages, por meio de documentos e fatos inscritos nas memórias dos sujeitos, está na origem disparadora desta pesquisa.

Destaca-se a curiosidade impaciente da pesquisadora em saber como a ditadura civil-militar atingiu e envolveu a população de Lages, Santa Catarina. Nas idas ao Museu Histórico Thiago de Castro para pesquisar jornais de 1964, durante a formação em licenciatura em História, a neblina que escondia os fatos históricos foi se dissipando. O contato com fontes, primeiramente escritas e mais adiante, orais, foi revelando a realidade. O que estava escondido começava a se apresentar por meio da investigação. O segundo viés dinamizador da pesquisa está situado na conjuntura política brasileira, com aumento do autoritarismo e pedidos de volta da ditadura, atualmente fomentada nas ações do atual governo federal eleito em 2018. São inúmeros os ataques à democracia, às instituições de poder, sobremaneira ao Supremo Tribunal Federal. Um governo de corte neoliberal, cotidianamente ameaça o Estado Democrático de Direito, defende a volta da ditadura, evoca o AI-5, estimula o armamento da população, além de tentar construir uma história falsa a respeito do regime, negando os horrores e as atrocidades.

Há no Brasil um desmonte do Estado e de suas políticas sociais. Diante da pandemia do Covid-19, o que se viu foi a ausência de um planejamento com vista ao mais rápido contra-ataque à doença. O negacionismo presidiu as ações governamentais. Neste cenário de obscurantismo político e tempos sombrios, pesquisar a memória da ditadura civil-militar pode ser instrumento de resistência, enfrentamento e fortalecimento da democracia como forma de sociabilidade cotidiana e projeto de futuro.

Acreditamos que o presente está cheio de passado, nem sempre evidente, mas latente, determinando ou condicionando

práticas sociais e políticas. Que é possível transformar a história, mesmo sabendo da permanência histórica e naturalização dos efeitos da colonização, do patriarcado, do racismo estrutural, do mandonismo, da hierarquia social e do autoritarismo que estruturam o subterrâneo da sociedade brasileira. Nossa abordagem aposta na possibilidade de transformar a história e mudar seus rumos. O conhecimento da história não produz efeitos rápidos ou imediatos, mas pode provocar o necessário espanto e gerar uma discussão mais crítica sobre o passado, o presente e o sonho de futuro. Espera-se que esta reflexão de (re)construção da memória, recrie resistências às práticas de autoritarismo, fortaleça o exercício da cidadania, a construção da soberania nacional, a democracia e o estado democrático de direito.

## **2 Método**

A pesquisa é qualitativa, exploratória, documental e de campo. A abordagem qualitativa, segundo Uwe Flick, exige análises e reflexões para o desenvolvimento do processo de conhecimento. “Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 24). A investigação leva em consideração os pontos de vista subjetivos que constituem uma pesquisa. Segundo Antonio Carlo Gil, a pesquisa documental utiliza fontes diversas, “[...] há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas [...]”. O autor diz ainda que os documentos [...] subsistem ao longo do tempo, torna-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2002, p. 45).

A abordagem é fundamentada na teoria do materialismo histórico e dialético. Nela não há exterioridade na relação entre sujeito/objeto de pesquisa; o sujeito encontra-se profundamente afetado no processo de investigação, é parte do mesmo. Isto não significa ausência do controle, ainda que relativo, da subjetividade, porque a pesquisa científica exige objetividade. Nem significa neutralidade ou imparcialidade, pois lugar de fala, contexto, visão de

mundo, princípios e valores da pesquisadora são componentes deste estudo. Considera os sujeitos como sujeitos históricos participantes do processo de construção da sociedade. A construção do conhecimento somente tem sentido se sua intencionalidade é contribuir para a transformação da realidade. Entre outros aspectos, esta teoria não se satisfaz com a descrição da aparência dos fenômenos, mas partindo da aparência, a pesquisa deve mergulhar e desvendar a origem e dinâmica dos fenômenos. Parte da aparência porque ela extrai do campo empírico o movimento do real. Nisto reside a importância de um cuidadoso inventário da aparência do fenômeno. A aparência se torna o ponto de partida do conhecimento. Vê-se que esta perspectiva epistemológica tem tudo a ver com a compreensão que Marx teve da pesquisa, que, segundo Netto (2011), ela consiste na reprodução ideal do movimento do real, isto é, o pesquisador tem a atribuição de reproduzir idealmente o movimento real do objeto pesquisado. Dado que aparência e essência nunca coincidem, explica-se a necessidade da ciência e da pesquisa.

Tratamos aqui de uma pesquisa histórico-social-educacional. A tentativa é entender e compreender a sociedade e os sujeitos sociais a partir da sua prática social e por meio da produção material de suas vidas. Para conhecer cientificamente e filosoficamente a objetividade concreta, faz-se necessário a compreensão histórica. Para Marx, acessar o real é conhecê-lo na sua historicidade (MASSON, 2007; NETTO, 2011; TRIVIÑOS, 2013; KOSIK, 2002).

Para a coleta de dados sobre os três personagens da época presos pelo regime, contaremos com fontes de jornais, bibliografias, documentários, documentos de interrogatório e outros disponíveis no Arquivo Nacional, seção Memórias Reveladas. Na pesquisa de campo buscaremos depoimentos de até cinco pessoas por meio de entrevistas que conviveram com os personagens investigados. As entrevistas terão como metodologia a história oral “que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea” (CPDOC). Cumprindo as exigências para a realização da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade seguindo a legislação pertinente: Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016. Relevante observar que para o estudo de documentos “sensíveis”

como os gerados pelos órgãos de repressão e controle, analisados nesta pesquisa, exige-se cuidado ao refletir o que é apresentado por essas fontes (JOFFILY, 2014).

### **3 Marco Teórico**

Tomamos aqui alguns referenciais teóricos, dentre outros, inseridos no projeto de pesquisa. Eles estão relacionados às categorias de análise discutidas na pesquisa, tais como: memória, história, ditadura civil-militar e Lages. Os teóricos que apresentaremos aqui têm muito em comum, não ficaram indiferentes na sociedade em que viveram. Karl Marx e Friedrich Engels teorizaram para a transformação social e estiveram junto dos proletários; Marx foi perseguido. O francês Maurice Halbwachs, membro do Partido Comunista, foi preso e morreu em 1945, em um campo de concentração nazista. Intelectual e militante do Partido Comunista o italiano Antonio Gramsci foi perseguido e preso pelo fascismo italiano. Morreu em 1937, quando estava em liberdade condicional. Gramsci traz em “Indiferentes” – que faz parte do livro “Odeio os indiferentes” (1917) – reflexões acerca dos rumos da história e de como aqueles que não se posicionam e não participam dos processos influenciam os acontecimentos. O não fazer, o abdicar da participação, faz com que outros escolham e decidam, a consequência disso leva a promulgação de leis e escolha de governantes que “só uma sublevação poderá derrubar”. Paulo Freire teve de se exilar durante a ditadura militar brasileira, sua obra é um dos mais significativos legados para a pedagogia libertadora presente nos processos educativos formais e não formais pelo Brasil afora e com impactos em outros países ou continentes.

O sociólogo francês Maurice Halbwachs (1990), defende que uma memória pode apoiar-se nas nossas lembranças, mas também, e não menos importante, na dos outros. As memórias permanecem coletivas, mesmo que sejam acontecimentos em que somente um indivíduo esteve presente. Para o autor “[...] é porque, em realidade, nunca estamos sós [...]”. Temos, juntos de nós, a coletividade, ou seja, pessoas que integram nossa existência, a sociedade é parte intrínseca do que somos. Afinal, como se constrói a memória? Ela não se constrói sozinha. Segundo a análise de Salturi (2014, p. 68), em ‘A memória como objeto de estudo em três autores clássicos franceses:

Émile Durkheim, Henri Bergson e Maurice Halbwachs', a memória coletiva está relacionada ao grupo ao qual o indivíduo pertence, o contato e a sua permanência coletiva e que segue se identificando com o passado do seu grupo. Os quadros da memória, dos grupos sociais, vão além de nomes e datas, representam pensamentos, experiências, onde, segundo Halbwachs, encontramos o passado. Assim, se constitui a memória individual, intimamente ligada ao coletivo. O autor vai dizer ainda que “não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória” (1990, p. 40).

Onde há memória, há esquecimento. A história oral privilegia a “análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias” (POLLAK, 1989, p. 4). Ao tratar dessas memórias que estão à margem, o escritor francês defende a relevância delas, as memórias subterrâneas, que segundo o autor, são “integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional”. Pelo ofício do historiador e o processo de escrita, abordar a memória ajuda a entender os aspectos do presente sócio-histórico. Para Bloch (2001), “o passado é, por definição, um dado que jamais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e se aperfeiçoa” (2001, p.75). Outros dois historiadores franceses auxiliam nas análises e reflexões, Michel de Certeau (1982) e Jacques Le Goff (2013). O conhecimento do passado e sua reflexão crítica contribuem para a construção em bases sólidas de um futuro, enquanto sociedade. Desse modo, investigar os processos socioculturais e a contribuição da educação, nos espaços diversos, permite analisar, na atualidade, enquanto coletividade, o que se entende a respeito do regime militar brasileiro. O historiador brasileiro, Carlos Fico (2017, p. 29) afirma que, para o senso comum, um período ditatorial remete a algo ruim na totalidade, “deveria corresponder a um período de trevas, de completa estagnação, devendo ser regressiva e inteiramente repressiva”. O Golpe de 1964 foi um projeto de sociedade, baseado no modelo capitalista, não apenas no discurso – na oposição aos países socialistas –, mas na prática. “[...] é que desde 1964 foi se constituindo um projeto de modernização da sociedade brasileira a partir de medidas econômicas e políticas do Estado autoritário, associadas à iniciativa privada” (RIDENTI, 2014, s/p).

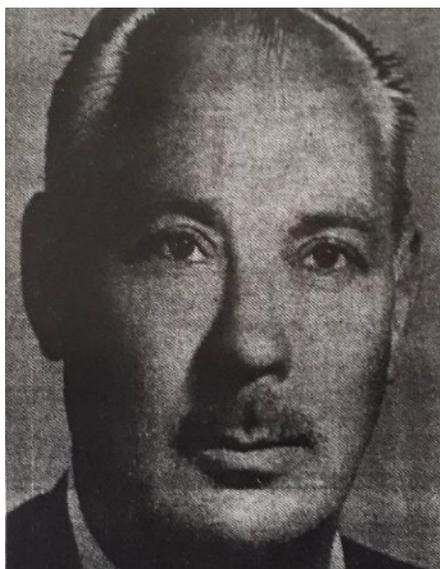
O entendimento do que foi a ditadura civil-militar no Brasil pode ajudar a sociedade a refutar o autoritarismo e as práticas clientelistas. E para conseguir isso faz-se necessário, que a massa de trabalhadores, do campo e da cidade, oprimido pelo sistema capitalista hegemônico, possa pensar por si mesmo e então, deixar essa condição. O opressor, neste caso, as forças autoritárias, não teria mais a quem convencer com seu discurso. Conforme Paulo Freire, “não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária” (1987, p. 39). É preciso conhecer os fatos para, assim, mudar a realidade. Esse pensamento freiriano dialoga com Marx que propõe ação e não somente pensamento. A dialética é o pensar a unidade, não separa a realidade objetiva e o sujeito pensante e atuante nesta realidade; integra teoria e prática, e não permite a separação do dizer do fazer e o objeto do sujeito e o conhecimento da ação. Com o decorrer da investigação desse projeto de pesquisa percebeu-se uma história de Lages que não foi escrita, está apenas na memória de algumas pessoas e nos documentos históricos. Para o embasamento da pesquisa sobre o regime em Lages, nos utilizaremos de diferentes fontes. Além de documentos escritos e das entrevistas, utiliza-se o produto audiovisual “Geada de Chumbo”, documentário lançado em 2021 que aborda a ditadura civil-militar em Lages, por meio de depoimentos de pessoas que viveram o período (1964-1985) e familiares de presos políticos.

Dois significativos jornais circulantes à época já não existiam mais, encontrados somente em seus arquivos, foram as primeiras fontes acessadas na caminhada da pesquisa. Relevante apresentar essas publicações aos leitores e leitoras. O Jornal de Lages era de propriedade da família Caon e se declarava petebista, e defendia as ideias do presidente João Goulart (PTB) que em 1964 foi vítima do golpe civil-militar. O Guia Serrano era ligado à Igreja Católica de Lages, em suas páginas muitas críticas ao governo federal e aos países do bloco socialista – o mundo vivia os medos pela Guerra Fria. Importante destacar que o Guia Serrano comemora o golpe de 1964 enquanto o Jornal de Lages tem seu diretor preso, além de outros dois homens que escreviam para o periódico.

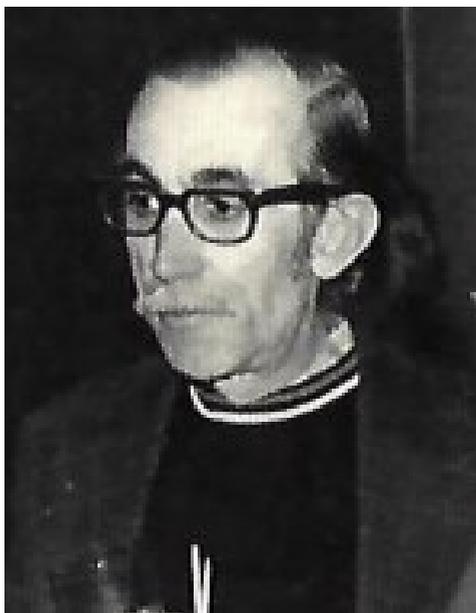
Em ambos há registros de notícias e opiniões sobre o governo de João Goulart, o comunismo e a “revolução”. E, com isso, percebeu-se que Lages não esteve alheia aos fatos da época. Foi o começo de

uma pesquisa que não encerra aqui. Há muito ainda a desvendar. Sobre o trabalho de pesquisa o tcheco Karel Kosik (2002, p. 17) ensina que “[...] existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma verdade oculta da coisa”. Os fenômenos encontrados no campo empírico e que se tornam objeto de pesquisa estão submersos no mundo da pseudoconcreticidade, ou seja, não se apresentam imediatamente inteligíveis ao ser humano. Eles estão envoltos em cenário de verdade-engano, claro-escuro, fixados, naturalizados, sendo necessário a investigação rigorosa e científica. Numa mirada geral e articulada nos periódicos percebe-se que Lages não esteve alheia aos fatos do período, seus atores participaram ativamente antes e depois do golpe civil-militar.

Se por um lado, os jornais e outros documentos registram fatos do golpe (março de 1964) e o percurso feito pelo regime (1964-1985), os acontecimentos, aparentemente, não fazem parte da história oficial local, não integram as discussões nos espaços sociais, nem nas escolas, até mesmo no âmbito do ensino superior percebe-se essa ausência. A aparente contradição tornou-se a entrada da investigação. Pela análise de documentos sensíveis do regime, selecionamos três personagens da época, que foram presos. São eles: Edézio Nery Caon, Jaime Garbelotto e João Rath de Oliveira. Eles passaram a ter um lugar proeminente na investigação pela atuação política e pelas prisões naqueles primeiros dias de abril de 1964. Na análise e discussão apresentamos algumas características e narrativas destes três personagens que ganharam centralidade nesta pesquisa. Na sequência, a foto dos personagens pesquisados.



**Figura 1.1:** Edézio Nery Caon. Fonte: Acervo da família.



**Figura 1.2:** Jaime Garbelotto. Fonte: Museu Histórico.



**Figura 1.3:** João Rath. Fonte: Grupo Escoteiro.

## 4 Análise e Discussão

Nesta análise de dados são destacadas, em resumo, as histórias dos três homens que foram presos em 1964, por conta do Golpe Civil-Militar. Observa-se que essas prisões estão ligadas as suas ações no contexto local, de homens com pensamento convergentes a esquerda da época e que ameaçavam o *status quo* do mandonismo regional.

Edézio estudou no Colégio Diocesano, natural de Vacaria/RS, veio para Lages com seus irmãos Galvão e Evilásio Nery Caon. Na capital gaúcha, Porto Alegre, fez a graduação em Filosofia e em Direito - Ciências Jurídicas. No ano de 1949 iniciou a advocacia em Lages. Quando foi preso, nos primeiros dias de abril de 1964, era o diretor do Jornal de Lajes. O periódico era ligado ao PTB, defendia as Reformas de Base e o presidente João Goulart. Foi a sua atividade jornalismo, principal motivação para a sua prisão.

Foram 42 dias preso, 20 em Lages e o restante, em Florianópolis. Seu primeiro interrogatório foi em 10 de abril na

presença do capitão Jorge Feijó, o escrivão da delegacia Nelson Martins de Almeida e o segundo sargento Waldir Corrêa. O filho, Edézio Waltrick Caon, contou ao documentário Geada de Chumbo, memórias da Ditadura Militar em Lages (2021) que:

[...] essas prisões estavam ligadas ao pensamento de um grupo que fazia, digamos, acatava, as mensagens de, principalmente, Leonel Brizola. Essas pessoas eram apenas idealistas. Então, houveram (*sic*) prisões, nós tivemos aqui em Lages cerca de 20 a 25 prisões, mas um processo que os levou a responder pelos atos desse possível grupo de onze; foram onze processados num processo que terminou na Auditoria Militar em Curitiba e dois foram processados no mesmo processo, nos mesmos autos, que foram meu pai Edézio Nery Caon, por ser diretor de jornal e permitir um artigo de Arnaldo Waltrick contrário a quem tinha ascendido ao poder. Então Arnaldo e Edézio foram processados pela Lei de Imprensa, os outros foi pela Lei de Segurança Nacional (GEADA DE CHUMBO, 2021).

O outro preso tema deste artigo, João Rath, ficou conhecido na cidade com livreiro, embora também seja lembrado pela fundação do Grupo Escoteiro Lages. Natural de São Francisco de Paula, RS, era casado com Maria Josefina de Oliveira, com quem teve dois filhos. Manteve com a esposa, por cinquenta anos, uma livraria, A Sua Livraria, ponto de encontro de intelectuais. Sobre a prisão ele contou:

[...] aproveitaram na calada da noite. Na minha casa bateram uma e meia da madrugada. Eles entraram por um corredor que tinha do lado, era onde hoje tem a Caixa Econômica, entraram por um corredor, por onde entravam os vendedores de lenha e me bateram na porta dos fundos, na janela dos fundos, porta e janela né Maria? - *pede para a esposa confirmar* - [...] é ordem do comandante você só vai lá e já volta, queriam me levar, eu disse que não. Estou na minha casa, amanhã me chama eu vou lá, não tem problema. Não, mas a ordem é você ir lá agora. Mas lá eu não vou, de livre e espontânea vontade eu não vou. [...] quando chegou no outro dia de manhã às sete horas apareceu, tiram todos os [...] soldados do batalhão [...]. Aí tinha no corredor da casa dois três, na rua dos fundos [...] também tinha, e na frente, esvaziaram todos os pneus [...] uma rural, esvaziaram todos os quatro pneus e um estepe para eu não poder sair. E foi assim que me levaram para o Batalhão fiquei três dias lá, depois me trouxeram em casa com toda a cortesia (GEADA DE CHUMBO, 2021).

Por conta da prisão acabou saindo do emprego de funcionário público federal, não por ser demitido. João não suportou o clima no seu local de trabalho e o tratamento dos colegas. Ele trabalhava na proteção do trigo, e auxiliava os agricultores no preparo do plantio. Em junho de 1964, meses depois da prisão, pediu exoneração, depois de tentar sem sucesso, uma licença de um ano sem vencimentos.

[...] em junho perdi o emprego [...] o clima era extremamente hostil, era insuportável e eu pedi, então, licença por uns tempos, para aliviar. Eles disseram que não podiam dar e eu pedi licença sem vencimento de um ano. [...] eles disseram que não dava, só se eu ficasse lá até vim uma solução. Eu não fui mais, porque era demais a pressão que eles faziam sobre a gente. Porque tudo quanto era acusação contra a gente eles faziam era na lata sem o mínimo respeito, eu me senti tremendamente ofendido, mas não poderia reagir de forma nenhuma, porque o negócio era... A minha livraria foi patrulhada, todos os livros foram verificados [...] (GEADA DE CHUMBO, 2021).

Jaime Garbelotto era alfaiate e gostava muito de futebol, na cidade sempre levou a fama de comunista, o que era mesmo. Quatro entrevistados do documentário Geada de Chumbo (2021) afirmam, sem meias palavras, que Jaime era comunista. Os militares também, tanto que ele foi preso em Lages no ano 1964, e transferido com outros presos para Florianópolis. No Jornal de Lajes assinava a coluna Tribuna Popular JG, e nesse espaço expressava suas opiniões políticas. Na edição de sete de março de 1964 publicou informações sobre o comício do dia 13 na Central do Brasil. Ela ligado ao PCB sendo fichado pelo Departamento de Ordem Pública e Social (DOPS)<sup>1</sup>, já na década de 1950.

Nos dois depoimentos aos quais tivemos acesso, um foi realizado em Lages e o outro em Florianópolis. No primeiro depoimento, o preso havia afirmado ter jornais socialistas, nega que seja comunista ou ligado ao PCB, mas admite que antes de 1960 era

---

<sup>1</sup> O Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), criado em 30 de dezembro de 1924, foi um órgão do governo brasileiro utilizado principalmente durante a ditadura do Estado Novo e mais tarde na Ditadura Civil-Militar.

“adepto simpatizante do credo comunista”. Também diz, ao ser inquirido sobre sua “corrente político-intelectual”, se colocou como uma pessoa que defende a paz entre os povos.

Na denúncia do Ministério Público Militar em 1964 era descrito como militante comunista “bastante ativo e doutrinador”. De acordo com os documentos da repressão, distribuía jornais de esquerda. Quando foi preso, aos 35 anos, escrevia para o Jornal de Lajes. Com a prisão e o indiciamento, perdeu o emprego público, era escriturário interino, nível 8 A, do quadro permanente do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciários (IAPC).

Após a absolvição em 1969, em um julgamento<sup>2</sup> em Curitiba, Jaime e Edézio foram inocentados, mas as marcas permaneceriam com eles. João não foi indiciado, mas isso não diminuiu a dor pelos dias que passou na prisão. Essas detenções pelo Exército Brasileiro, não tinham mandado, não passavam pelos ritos da Justiça. Pareciam mais sequestros, pois aconteceram de madrugada e com aparato de segurança. Causaram um impacto imenso na vida desses homens. Nossos três personagens levaram consigo por toda sua existência a marca do autoritarismo.

## 5 Considerações Finais

Este trabalho, para além de se constituir um requisito de conclusão da etapa do mestrado enquanto formação continuada, representa a consolidação da condição profissional de jornalista, historiadora e mestre em educação. (Re)construir a memória coletiva acerca da ditadura civil-militar em Lages ganha maior importância por diferentes motivos: não se encontram estudos nesta temática na cidade; contrapõe-se à cultura política lageana de características conservadora e retrógrada, com expressiva base de sustentação do atual governo federal, com levante de bandeira pela volta da ditadura. Acreditamos na (re)construção da memória, enquanto potência capaz

---

<sup>2</sup> Outros acusados de Lages, Vitor Pedro Boscato, Nelson José Sartor, Luiz Rodrigues Bicca, Wilmar Bertelli, Eurávio Guilherme Zanoni, Otacílio Calixto dos Santos, Armando Muniz, Edézio Neri Caon, Ariovaldo Nery Caon, Alcebíades Cândido Pinheiro, Arnaldo Borges Waltrick, Lineu Batista, Emílio Andermann.

de dar sentido às lutas do presente. Finalmente, “esperançamos” que este trabalho, de construção da memória, recrie resistências às práticas de autoritarismo e fortaleça a democracia brasileira como uma forma de sociedade. É neste contexto que se compreende o tempo presente cheio de passado. O autoritarismo na realidade atual tem raízes na formação histórica e social da sociedade brasileira. Os vestígios da colonização, do patriarcado, da escravidão, do racismo, da desigualdade social, da violência praticada pelo Estado, de práticas de regimes ditatoriais passados, teimosamente se fazem presente na contemporaneidade. Portanto, ir em busca da memória não é um recurso inócuo ou sem relevância; tem um papel estratégico para explicar o presente, desenvolver ações preventivas, estimular políticas públicas e apontar para os valores e princípios democráticos. Dizem que perguntar é uma forma de resistir, então, evocar memórias também o é, e necessária para explicar para quem não entende, por que vivemos, nos dias de hoje, um período de tanta intolerância, ódio e violência. “Faz escuro, mas eu canto, porque a manhã vai chegar”, disse o poeta Thiago de Mello. As crises, sempre abrem janelas, uma delas vislumbramos: a esperança.

## 6 Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Tradução: Maria de Lourdes Menezes.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEADA de Chumbo. Direção: memórias da ditadura militar em Lages. Lages-SC: Coração Delator, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kGswp21mlc&t=22s>. Acesso em: 26 abr. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. Tradução: Laurent Léon Schaffter.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo - SP: Paz e Terra, 2002. Tradução: Célia Neves e Alderico Tobírio.

JOFFITY, Mariana. A "verdade" sobre o uso de documentos dos órgãos repressivos. **Dimensões**, Espírito Santo, ed. 32, p. 2-28, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/dimensoes/article/view/8316>. Acesso em: 26 abr. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2013. Tradução: Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético. Uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso em 21 de set. 2021.

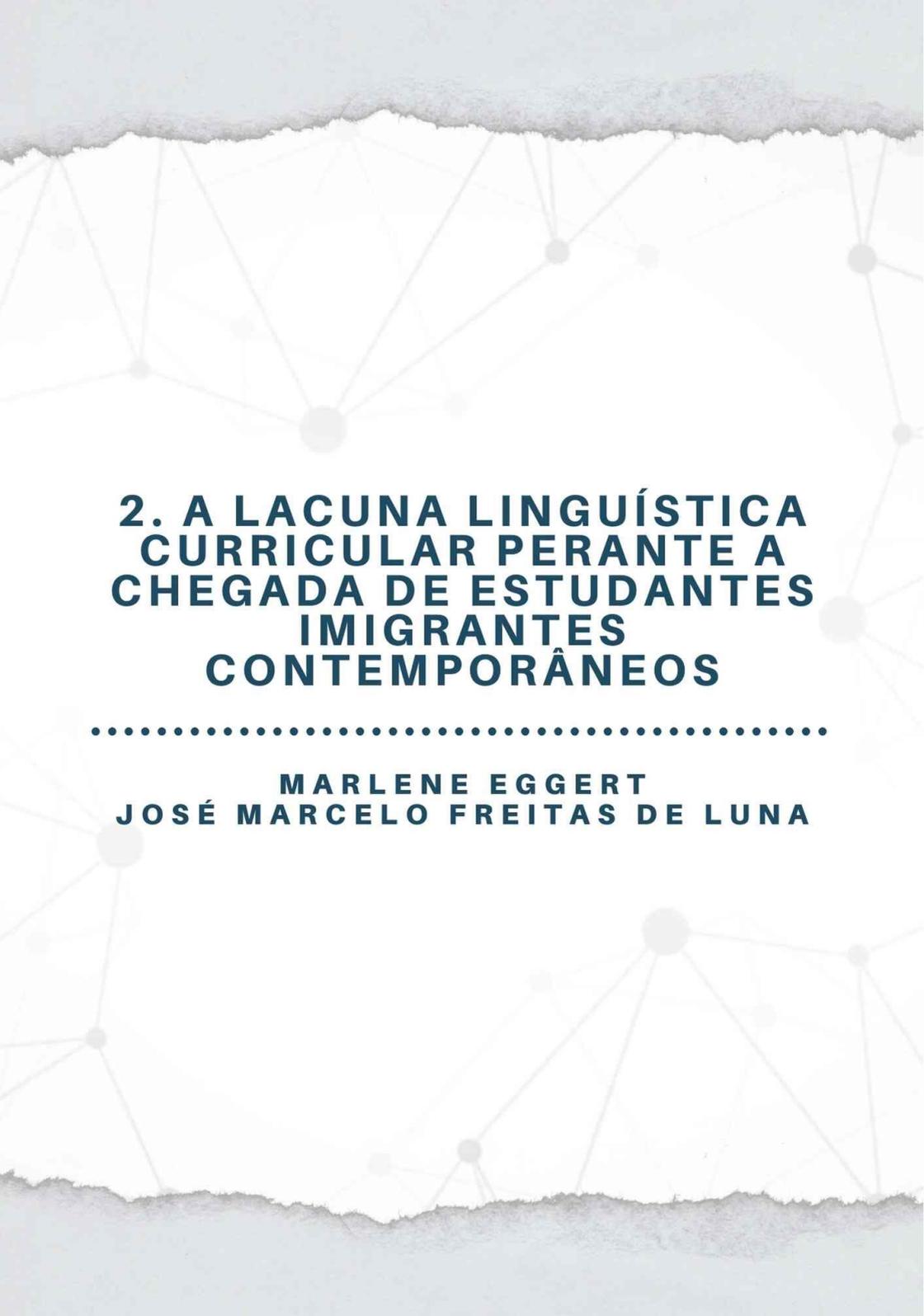
NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular 2011.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n 3, p.3-15, 1989.

RIDENTI, Marcelo. As oposições à ditadura: resistência e integração. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do Golpe de 1964**. [S. l.]: Zahar, 2014. cap. 2.

SALTURI, Luis Afonso. A. A memória como objeto de estudo em três autores clássicos franceses: Émile Durkheim, Henri Bergson e Maurice Halbwachs. IF-Sophia: **Revista eletrônica de investigações filosóficas, científicas e tecnológica**, v. 1, p. 58-72, 2014. Disponível em: <[https://www.academia.edu/8678195/A\\_mem%C3%B3ria\\_como\\_objeto\\_de\\_estudo\\_em\\_tr%C3%AAs\\_autores\\_cl%C3%A1ssicos\\_franceses\\_%C3%89mile\\_Durkheim\\_Henri\\_Bergson\\_e\\_Maurice\\_Halbwachs](https://www.academia.edu/8678195/A_mem%C3%B3ria_como_objeto_de_estudo_em_tr%C3%AAs_autores_cl%C3%A1ssicos_franceses_%C3%89mile_Durkheim_Henri_Bergson_e_Maurice_Halbwachs)>. Acesso em: nov./2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.



## **2. A LACUNA LINGUÍSTICA CURRICULAR PERANTE A CHEGADA DE ESTUDANTES IMIGRANTES CONTEMPORÂNEOS**

.....

**MARLENE EGGERT  
JOSÉ MARCELO FREITAS DE LUNA**

# 1 Introdução

O fluxo de imigrantes no Brasil aumentou consideravelmente entre 2010 e 2020, e esse fato pode ser observado quando se leva em conta o número de estudantes imigrantes nas escolas do país (VINHA; YAMAGUCHI, 2021). Assim sendo, defrontamo-nos com novos cenários nas escolas públicas brasileiras e em outros espaços educativos. Segundo a OIM<sup>3</sup> (Organização Internacional para as Migrações) (2019, s.p.), “em termos de idade, um em cada sete migrantes internacionais têm menos de 20 anos. Em 2019, os dados mostraram que 38 milhões de migrantes internacionais – 14% do total – tinha menos de 20 anos”. Um estudo realizado por Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020) constatou a presença de estudantes imigrantes nos subsequentes segmentos de ensino no Brasil: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Cursos Técnicos, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Entre as nacionalidades que mais se destacaram estão os venezuelanos e haitianos, e, em seguida, uma presença relevante de bolivianos, paraguaios, argentinos e colombianos.

A partir de dados do censo escolar, realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), os pesquisadores Vinha e Yamaguchi (2021, p. 255) constataram que houve “[...] um aumento expressivo no número de imigrantes matriculados na rede básica de ensino, passando de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020 [...]”. Segundo os autores, na região Sul do Brasil, nesse mesmo período, o número de estudantes imigrantes aumentou consideravelmente a partir de 2014, atingindo 10.186 em 2020. Nas escolas da educação básica, o número de estudantes venezuelanos aumentou significativamente entre 2018 e 2020, passando de 410 para 7.138 estudantes. Além dos estudantes haitianos e venezuelanos, de acordo com Vinha e Yamaguchi (2021), constata-se a presença de estudantes nascidos nos países vizinhos à

---

<sup>3</sup> OIM. Estudo da ONU aponta aumento da população de migrantes internacionais. 19.09.2019. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais>. Acesso em 28 de fev. de 2021.

região ou oriundos do Norte Global, mas, nesse caso, a evolução do número de matrículas apresenta variações menores.

Voltando o olhar para nossa realidade próxima, a pesquisa que realizamos junto à Rede Municipal de Educação de Itajaí-SC, no ano de 2021, revelou que no ano em curso, havia 323 (trezentos e vinte e três) estudantes imigrantes matriculados na rede, oriundos de 15 (quinze) nacionalidades, das quais destacaram-se a haitiana e venezuelana. É o que confirma o gráfico a seguir.



**Gráfico 2.1:** Nacionalidades dos estudantes imigrantes da Rede Municipal de Educação de Itajaí em 2021. Fonte: Elaborado com base nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação da Rede Municipal de Educação de Itajaí-SC.

Os espaços educativos são cada vez mais pluriculturais e multilíngues é o que podemos confirmar por meio do gráfico 2.1, que apresenta as nacionalidades dos estudantes imigrantes da Rede Municipal de Itajaí no ano de 2021.

Os 323 (trezentos e vinte e três) estudantes imigrantes, matriculados no ano de 2021, na Rede Municipal de Ensino de Itajaí estavam distribuídos por modalidades e etapas, conforme a tabela apresentada no quadro 1, a seguir:

**Quadro 2.1:** Total de matrículas de estudantes imigrantes em 2021.

<b>Distribuição do total de matrículas de estudantes imigrantes por etapa e modalidade de ensino</b>		
<b>Curso</b>	<b>Etapa</b>	<b>Nº de estudantes</b>
Educação de Jovens e Adultos	1º Ciclo	06
Educação de Jovens e Adultos	2º Ciclo	05
Educação de Jovens e Adultos	3º Ciclo	01
Educação Infantil	Berçário I	01
Educação Infantil	Jardim I	09
Educação Infantil	Jardim II	13
Educação Infantil	Maternal I	07
Educação Infantil	Maternal II	02
Educação Infantil	Pré	17
Educação Integral	Educação Integral	27
Ensino Fundamental	1º Ano	14
Ensino Fundamental	2º Ano	20
Ensino Fundamental	3º Ano	29
Ensino Fundamental	4º Ano	45
Ensino Fundamental	5º Ano	34
Ensino Fundamental	6º Ano	34
Ensino Fundamental	7º Ano	18
Ensino Fundamental	8º Ano	23
Ensino Fundamental	9º Ano	11
Música	Elementar	07
<b>TOTAL GERAL:</b>		<b>323</b>
<b>Fonte:</b> Elaborado com base nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação da Rede Municipal de Educação de Itajaí-SC.		

As evidências já mencionadas anteriormente em nível nacional e internacional, assim como os dados parciais<sup>4</sup> do município de Itajaí-SC, confirmam o quanto tem aumentado, nos últimos anos, o número de estudantes imigrantes nas instituições de ensino. Essas evidências apontaram para uma demanda que precisa ser estudada com o propósito de garantir o direito à educação de estudantes imigrantes matriculados nas escolas, universidades e outros espaços educativos, cuja língua materna é diferente do português.

Hoje, nos espaços educativos, encontramos estudantes imigrantes em quase todas as modalidades de ensino, seja no fundamental, médio ou nas universidades. Por conseguinte, um dos desafios é sobre como comunicar-se com esses estudantes, como compreendê-los e nos fazer compreender, como trabalhar os diversos conteúdos curriculares, quando a maioria dos estudantes imigrantes apresenta pouca proficiência na língua portuguesa. Nesse sentido, Moura e Costa-Hübes refletem:

[...] a necessidade do aprendizado da língua portuguesa se torna urgente para eles, mas para nós que aqui residimos e lidamos com a docência, essa necessidade se desponta como uma nova realidade, pois precisamos ofertar um ensino PLA. Em geral, são estudantes adultos, trabalhadores braçais, que estão, por algum tempo, fora dos bancos escolares, e que não dispõem de recursos financeiros para pagar aulas particulares para aprender o português. (2017, p.8).

Assim, a falta de conhecimento do idioma, nesse caso a língua portuguesa, é um dos grandes desafios enfrentados pelos estudantes imigrantes, bem como pelos professores e gestores escolares que também não conhecem o idioma dos alunos imigrantes.

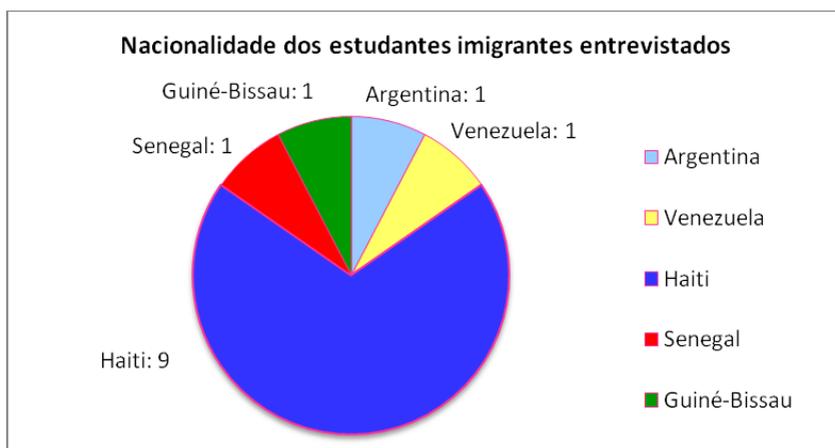
O idioma é apenas um dos aspectos que necessitamos levar em consideração, pois diante deste novo público, os nossos currículos escolares não podem continuar sendo imutáveis, pelo contrário, necessitam amoldar-se à diversidade de rostos, identidades e necessidades deste atual contexto.

---

<sup>4</sup> Dados parciais, pois não se conseguiu os dados referentes aos números de estudantes imigrantes da Rede Estadual de Educação em Itajaí, bem como também não consultamos a rede privada.

## 2 Método

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa de campo, realizada com estudantes imigrantes de Itajaí-SC que frequentam ou frequentaram, recentemente, as escolas públicas do município, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Universidades e/ou um dos grupos de aulas de língua portuguesa, organizados pela Pastoral dos Migrantes. A entrevista foi aplicada a uma amostra de 13 (treze) estudantes imigrantes adultos e de cinco nacionalidades, conforme apresentada graficamente.



**Gráfico 2.2:** Nacionalidade dos estudantes imigrantes entrevistados. Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo com estudantes imigrantes.

Na tabela a seguir, a título de esclarecimento, constam os níveis de estudo/cursos que os estudantes imigrantes entrevistados frequentaram ou frequentam no município de Itajaí-SC.

**Quadro 2.2:** Em que ano estudaram ou estudam os migrantes entrevistados?

<b>Níveis de estudo que os estudantes imigrantes entrevistados frequentaram ou frequentam</b>				
<b>Identificação dos estudantes</b>	<b>Cursos</b>	<b>nº de estudantes</b>		
Migrante 1	EJA - Fundamental	01	Obs. Ela possui o ensino médio completo e fez o EJA para aprender o idioma.	
Migrante 3	Ensino Médio - EJA	01	Cursando	
Migrante 4	Ensino Médio	01	Cursou aqui no Brasil – concluiu em 2020	
	<b>Ensino Superior</b>	<b>Cursos</b>	<b>nº de estudantes</b>	
Migrante 9		Ciência Administrativa	01	Cursando
Migrante 13		Administração	01	Cursando
Migrante 11		Comércio Exterior	01	Cursando
Migrante 2		Enfermagem	01	Cursando
Migrante 10		Engenharia civil	01	Cursando
Migrante 5		Logística	01	Cursando
Migrante 6		Produção audiovisual	01	Cursando
Migrante 8		Relações Internacionais	01	Cursando
Migrante 7	Curso - revalidar o diploma de enfermagem		01	Concluído
Migrante 12	Ensino Médio completo e fez somente o curso de português para imigrantes.		01	Concluído

**Fonte:** Elaborado a partir das entrevistas com os estudantes imigrantes.

Além dos estudantes imigrantes, entrevistamos 6 (seis) professores/as de diferentes modalidades e 1 (uma) supervisora escolar da Rede Municipal de Ensino de Itajaí-SC, bem como 6 (seis) professoras voluntárias da Pastoral dos Migrantes que atuam especificamente com aulas de língua portuguesa para estudantes imigrantes. Dessas, duas professoras ainda atuaram com aulas de reforço escolar para crianças e adolescentes imigrantes de forma voluntária.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa de viés qualitativo, e, em relação aos objetivos, um estudo de caráter exploratório. Para a produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada e quanto à análise, adotamos a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016).

Após a realização das entrevistas, primeiramente, transcrevemos as interlocuções, em seguida os dados coletados foram categorizados, posteriormente, as ideias que mais se sobressaíram foram identificadas e, em seguida, relacionadas aos conceitos teóricos. Alguns desses conceitos foram pré-estabelecidos na fase inicial do estudo e outros buscados no decorrer do processo de análise. Ao final, retornamos ao material coletado para verificar nas narrativas outros dados significativos, uma vez que nas vozes individualizadas há muita riqueza, porém, quando não ouvidas, são silenciadas. Essa forma de análise exigiu diversas idas e vindas ao material coletado e busca por estudiosos para contribuir na fundamentação.

### **3 Marco Teórico**

No campo das políticas linguísticas apoiamos-nos em estudos realizados por vários autores, entre os quais podemos citar: Oliveira (2004); Bagno e Rangel (2002, 2005); Grosso (2010); Maher, Rajagopalan, Rojo, Garcez, Altenhofen (2013); Amado (2013); Lemke (2016); Moura e Costa-Hübes (2017); Lopez (2018); São Bernardo e Barbosa (2018), entre outros. Segundo os estudos desses autores, uma expressiva parte da população acredita e aceita a homogeneidade linguística do Brasil. Acerca dessa homogeneidade, Bagno e Rangel (2005, p. 77) refletem que

[...] a crença na unidade linguística do Brasil permanece viva em nossa cultura, embora o Brasil seja classificado pela UNESCO como um país multilíngue, onde são faladas, além do português brasileiro, cerca de 200 línguas diferentes, das quais umas 170 autóctones (indígenas) e as demais, alóctones (trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos).

Já no início do século, Bagno (2002, p. 18-19) alertava:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições estejam voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não padrão.

No Brasil, continua sendo uma dificuldade o reconhecimento das variedades linguísticas do país, porém, no atual contexto de imigrações, as diversidades linguísticas acentuam-se e é urgente ainda mais o reconhecimento dessa diversidade.

Ao lado da homogeneização, seja no período colonial ou nos dias de hoje, sempre tivemos movimentos de resistência e forças opostas, “seja pelos movimentos indígenas organizados, seja por outros grupos, falantes das línguas de imigração ou de variedades discriminadas do português, ou de línguas de sinais” (OLIVEIRA, 2009, p. 25). No entanto, os estudos de Oliveira (2009, p. 23), constataram que um dos fatos mais desastrosos “[...] é que encontramos, na nossa história, muito poucas vozes que se opuseram ao esmagador processo de homogeneização, mesmo entre os intelectuais brasileiros”. Como reflete o referido autor, tanto o Estado quanto grande parte dos intelectuais brasileiros sustentaram a língua portuguesa como sendo a oficial.

Hoje, quando tratamos a respeito da educação linguística de estudantes imigrantes, não podemos tratá-la desconectada do “suposto apagamento das realidades multilíngues do Brasil”, lembramos Lemke (2016, p. 45). Para compreendermos melhor, apropriamos das pesquisas da mesma autora que nos alerta com muita propriedade:

Como é sabido, sempre se trabalhou para inserir no imaginário brasileiro a noção de que o país é monolíngue, resquício ainda das políticas de branqueamento e repressão linguística que imperaram no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas (1930 - 1945). No entanto, várias línguas sempre foram faladas em território nacional e, apesar de algumas terem sido extintas, outras permanecem. Esse imaginário provoca dois apagamentos: i) a constituição heterogênea do Brasil e, ii) as vozes dos que são imigrantes. (LEMKE, 2016, p. 45).

Esses dois apagamentos mencionados por Lemke podem ser relacionados à reflexão de Oliveira (2009, p. 23-24), quando este nos alerta sobre como vem sendo pensada, concebida e sistematizada a linguística brasileira nas universidades:

Para a linguística brasileira, da forma como ela está estruturada nas nossas universidades hoje, o estudo da diversidade linguística, isto é, do plurilinguismo, Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística tem um lugar apenas modesto nos esforços de pesquisa. Quando se fala em diversidade linguística muitas vezes se pensa na diversidade interna à própria língua portuguesa, [...]. Menor ainda é a preocupação de contribuir para garantir, às populações que não falam português, seus *direitos linguísticos*<sup>5</sup>, através, por exemplo, de intervenções políticas nos órgãos responsáveis ou na mídia.

Constatamos que ainda temos dificuldade em acolher e valorizar a diversidade linguística do nosso próprio país, da mesma forma também não nos preocupamos com o idioma dos imigrantes.

A atuação dos linguistas nas políticas públicas é definida a partir de algumas forças recorrentes na sociedade, não só pelas mazelas do próprio Estado-Nação: corrupção, competição destrutiva entre gestões, corporativismo, populismo, como também pelo próprio funcionamento das práticas interestatais que têm por agentes organizações internacionais (UNESCO, Banco Mundial) e instituições financeiras multilaterais, como exemplo as empresas multinacionais (ROJO, 2013). A referida autora conclui que a “[...] nossa atuação neste campo de práticas está de saída limitada por forças centrífugas.

---

<sup>5</sup> Grifo do autor.

Desde que adentremos esse campo com consciência disso, nossa ação poderá ser mais estratégica” (2013, p. 77). Como percebemos, a área das políticas linguísticas é um campo bem complexo, são muitas forças que entram em jogo e não há um consenso entre os próprios linguistas.

Considerando toda essa complexidade, surge a necessidade de refletir sobre o ensino da língua portuguesa para imigrantes contemporâneos, especialmente os que chegam motivados pela busca de trabalho e melhores condições de vida. Segundo Amado (2012, p. 388), “[...] aprender uma nova língua é um direito. Um direito que deve ser oferecido a todo aquele que desejar aprendê-la”. Entretanto, não pode ser uma obrigação para os imigrantes, esclarece Lopez (2018).

A referida autora questiona a forma como tem sido descrito o ensino de PLAc (Português Língua de Acolhimento) no Brasil. Por isso, afirma: “a nosso ver, o ensino de PLAc tem sido, frequentemente, significado por um viés de obrigatoriedade que, perigosamente, se esconde por trás de um discurso que, aparentemente, apenas sugere a necessidade de tal aprendizado” (LOPEZ, 2018, p. 12). Em consonância com o alerta de Lopez, quando falamos de políticas linguísticas não estamos propondo simplesmente que todos sejam obrigados a aprender a língua oficial do país, ou melhor, que o Estado agora ofereça cursos de língua portuguesa para todos os imigrantes terem uma boa proficiência no idioma oficial. Defendemos, neste estudo, a proposta de que avancemos em políticas linguísticas voltadas para o reconhecimento da diversidade linguística do país, bem como de que se ofereçam cursos de língua portuguesa para quem assim o desejar.

A partir desta cosmovisão é preciso repensar o nosso conceito de currículo. Para isto, nos deixamos questionar pelas ponderações de Silva (2020, p. 147) que afirma:

[...] torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. [...].

Portanto, parece imprescindível outro olhar, ou por que não dizer, precisamos adotar um novo olhar, isto é, reconhecer a importância de todos os atores presentes nos processos educativos e compreender a diferença como riqueza pedagógica, como recursos/conteúdos a serem potencializados. Nessa perspectiva, Moreira e Candau (2014), Luna (2018), Silva (2020), nos ajudam a refletir a respeito de um currículo intercultural.

## 4 Análise e Discussão

Os teóricos que fundamentam o presente trabalho confirmam a lacuna linguística, considerando a demanda deste novo contexto. Amado (2013, s.p.) escreve: “Embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes [...]”. A autora continua dizendo que é inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras<sup>6</sup> e mesmo assim não cria um programa para contratar professores para o atendimento de estudantes imigrantes. Outro problema curricular, nos cursos de Letras apontado por Amado (2013), é a falta de formação dos professores em PLE (Português como Língua Estrangeira) “para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes trabalhadores transplantados e refugiados” (s.p.).

Propomo-nos aqui, descrever a lacuna linguística encontrada no currículo, a partir das narrativas dos estudantes imigrantes e professores/as envolvidos/as no processo ensino aprendizagem deste mesmo público.

As entrevistas realizadas com os estudantes imigrantes do município de Itajaí-SC demonstraram que o idioma é um dos desafios mais relevantes apontados pelos estudantes imigrantes.

---

<sup>6</sup> [...] pode-se observar que o número de cursos de Letras presenciais cresceu 65,3% em dezoito anos, indo de um total de 733 cursos em 2000 a 1.212 em 2018. Disponível em: <https://www.cesgranrio.org.br/pdf/Enade/2%20%20RELATORIO%20DE%20LETRAS%20DIGITAL%20COMPLETO.pdf>. Acesso em 10 de jan. de 2022.

Apresentamos a seguir narrativas<sup>7</sup> dos próprios estudantes ao serem indagados sobre as dificuldades encontradas quando começaram a frequentar a escola/universidade/curso, aqui no município de Itajaí-SC.

**Migrante 2:** Foi difícil para mim falar em português, porque eu lembro do primeiro dia quando eu cheguei lá na UNIVALI. Todas as professoras querem que eu vou falar para ela fazer apresentação. Tava um pouco complicado para mim, porque eu não queria falar, tem que apresentar, tava um pouco difícil para mim, mas agora está tudo certo [...].

**Migrante 4:** [...] entrei, no primeiro dia não entendi nada. Nem o meu nome quando a professora fez a chamada não entendi. Aí, depois eu fui acostumando, acostumando, mas eu fui adaptando muito bem. No primeiro trimestre não foi bom a minha nota, depois tem amigo que me ajuda, aí consegui.

**Migrante 6:** [...] eu geralmente não, não entendia tanto porque o nosso português é um pouco diferente, nós falamos o português de Portugal, aqui, vocês falam daqui, e eu tinha muita dificuldade entender quando os professores explicavam [...].

**Migrante 8:** No começo do meu curso não era muito fácil. Eu já tinha uma noção bem básica do português [...] Quando eu comecei a faculdade era tão difícil a língua portuguesa, a gente entende tudo o que a pessoa fala, mas para dar a resposta, a resposta certa para aquilo que a pessoa fala estava com dificuldade. Quando era para falar, falava inglês, misturado, português misturado com o espanhol era muito difícil [...].

**Migrante 10:** A dificuldade pra mim e pra muito haitiano também, porque é uma língua que a gente nunca ouviu falar. Então é quando a gente chegar aqui, a gente encontra dificuldade para fazer qualquer coisa para trabalhar, para se envolver, para estudar e mais difícil para quem está estudando [...].

---

<sup>7</sup> As narrativas foram transcritas conforme as pessoas foram falando, apenas suprimimos algumas repetições. Essa observação é válida para as narrativas dos estudantes, bem como para as narrativas dos professores/as.

Ao escutarmos os estudantes imigrantes, independente do curso que frequentaram ou estão frequentando, todos os estudantes entrevistados indicaram o desconhecimento do idioma, como um dos maiores desafios enfrentados por eles e elas.

É importante destacar que ao entrevistar os docentes deparamo-nos com uma alternativa encontrada pelos imigrantes para aprender o idioma. Segundo os professores, vários estudantes matriculam-se nos grupos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos grupos de EJA, encontramos estudantes imigrantes de diferentes níveis de estudo, isto é, formados em nível de Ensino Médio ou Superior, no país de origem, mas frequentam a EJA com o objetivo de aprender o idioma. Podemos confirmar através dos diálogos que se teve com os docentes entrevistados.

**Professora 10:** [...] a dificuldade era que eles não vinham para aprender a disciplina, eles vêm para aprender [...] a língua portuguesa e eu não sou especialista em dar aula de língua portuguesa. Eu tenho um cronograma a seguir, eu tenho que dar aula de história, geografia, ciências, alfabetização, português e matemática. Eu trabalho do 1º ao 4º ciclo, entendeu? Então assim nem sempre alcançava aquele objetivo que eles queriam, [...] Mas a gente fazia o possível.

**Pesquisadora:** Os alunos que você teve em sala de aula buscavam especificamente a aprendizagem da língua portuguesa, é isso?

**Professora 10:** Sim, e a gente achava e depois a gente foi descobrindo que aqui na igreja parece que tinha, eu acho que era de vocês, não sei se era uma extensão...

**Pesquisadora:** Sim, aqui tinha um grupo.

**Professora 10:** [...] acredito que isso era o objetivo deles, o que eles vinham fazer, eu acho que era o mais correto para eles fazerem no momento, [...] eu tenho uma aluna haitiana e com ela eu tenho muito mais dificuldade do que os adultos. E era para ser mais fácil, porque é adolescente. Eles, se eu explicasse um conteúdo ele já na hora entendia, aquele que não entendia o outro ajudava. Então ter vários alunos facilitava a minha vida. Como ter uma só porque às vezes a gente não consegue explicar para ela o que é para ela fazer. E o outro em crioulo, às vezes explicava para ele o que ele tinha que fazer, a

atividade que eu estava propondo na sala. E eu não podia propor atividade específica só para eles mesmo tendo a maioria de alunos na época. Eu tinha que propor para outros alunos do Brasil, seguir o nosso currículo de escola, de município que era proposto para gente fazer.

Assim, neste diálogo que tivemos com a professora de uma escola da rede municipal, que trabalha com a EJA, notamos que os imigrantes procuram essa modalidade de ensino para aprender o idioma. E a professora diz fazer o possível para atender o objetivo deles, mas lembra que o currículo da escola não visa somente à demanda dos estudantes imigrantes, porque ela precisa ensinar outros conteúdos devido ao fato de ter um grupo de alunos brasileiros adultos que vem com o objetivo de serem alfabetizados. Para exemplificar, cita o grupo de aulas da Igreja<sup>8</sup> que seria o ideal para esses estudantes, pois, lá se ensina especificamente o idioma. Ressalta ainda que, no momento, sente mais dificuldade com uma aluna imigrante do que quando tinha mais alunos, porque quando são mais estudantes imigrantes na sala uns vão ajudando os outros na tradução do idioma, e quando é uma estudante só a dificuldade na comunicação é maior.

Seguem mais dois diálogos com dois professores que atuam numa mesma escola<sup>9</sup> da rede municipal com grupos de EJA.

### **Diálogo 1**

**Pesquisadora:** Então a maioria que está frequentando aqui já tem algum curso?

**Professor 12:** Não todos, os mais novos que vem com ensino regular lá do Haiti para cá, mas muitos já são formados, já tem uma profissão, já tem cursos técnicos, já tinham uma certa posição lá, profissional, mas chegam aqui, zera tudo, a não ser aqueles que trabalham como pedreiro, vamos dizer assim. Esses mesmo com a

---

<sup>8</sup> A professora referiu-se aos grupos de aulas de língua portuguesa oferecidos pela Pastoral dos Migrantes.

<sup>9</sup> O diálogo aconteceu separadamente, mesmo que atuem na mesma escola e com os mesmos grupos.

barreira da língua nativa, da língua portuguesa, ainda conseguem emprego nessas funções que carecem de mão de obra, [...].

**Pesquisadora:** Então, segundo a sua fala, eles procuram aqui a escola para fazer o EJA para aprender a língua portuguesa?

**Professor 12:** Isso! A barreira, o linear da língua nativa, que é a grande dificuldade deles, que faz com que um que é formado na universidade lá no Haiti tenha que entrar no primeiro e no segundo ciclo aqui, para daí então ter uma evolução maior aí na carreira, vamos dizer aqui no Brasil, então é uma barreira bem difícil de ser transposta.

## **Diálogo 2**

**Pesquisadora:** E no caso os estudantes imigrantes que estão no EJA vêm mais para aprender a língua ou porque também precisam ser alfabetizados?

**Professora 8:** Ele tem um nível de estudo e aí é feito uma prova, uma avaliação para ver em que nível do EJA eles entram. Mas normalmente já entram no primeiro porque eles não conseguem construir por escrito, por exemplo, uma frase em português. Então, a [...] é uma aluna que não frequentou a escola, nem lá no Haiti, é o primeiro contato com a escola que ela está tendo na dela. Então está sendo bem mais difícil com ela, [...].

**Pesquisadora:** Então ela ainda está num nível de alfabetização?

**Professora 8:** Exatamente. [...] eu penso assim, ó, foi uma estratégia dentro da estratégia, colocar eles na EJA. Porque eles precisam sim. [...] eles ficam com trabalhos mais braçais e manuais, porque eles não conseguem ler e escrever em português, então eles não conseguiriam conquistar um trabalho mais intelectual. [...] No CAIC eu tinha uma aluna, cujo pai era advogado no Haiti e estava trabalhando na construção civil aqui. Porque ele não conseguia outro trabalho, porque ele não era alfabetizado, ele não escrevia, ele não lia.

Os professores confirmam que a maioria dos estudantes imigrantes entram na EJA com o objetivo de aprender o idioma. Muitos deles são formados no ensino médio, curso técnico ou até num

curso superior e tinham uma profissão lá no Haiti, porém, chegam aqui e “zera tudo”<sup>10</sup>. Poucos são os casos que os estudantes vêm num nível em que ainda necessitam ser alfabetizados. Porém, muitas vezes, são classificados dessa forma, conforme sugere a fala da professora 8: “[...] no Caic<sup>11</sup> eu tinha uma aluna, cujo pai era advogado no Haiti e estava trabalhando na construção civil aqui. Porque ele não conseguia outro trabalho, porque ele não era alfabetizado, ele não escrevia, ele não lia”. Em outro momento, a mesma professora afirma que a EJA não é uma modalidade específica para este grupo: “[...] a EJA não é uma modalidade para isso, ela não é para imigrantes, a gente está adaptando. [...] a EJA é para aqueles alunos, brasileiros, que não tiveram oportunidade na idade certa”. Nesse sentido, concorda-se plenamente com a professora. Observamos que os professores da EJA fazem o possível para ensinar o idioma aos estudantes imigrantes, inclusive adaptam o currículo. Em uma das escolas, os professores conseguem adaptar o currículo mais para a realidade dos estudantes, pois a maioria da turma é formada por imigrantes haitianos, com exceção apenas de uma pessoa.

Embora autores como Oliveira (2019, p. 1) refiram-se ao estudante imigrante como “um sujeito ausente nas políticas educacionais no país”, preferimos, nesta pesquisa, utilizar os termos “deficiência/insuficiência”, pois, em alguns estados e municípios nota-se certa sensibilidade e algumas iniciativas para melhor atender essa nova demanda. Como diz o poeta espanhol Antonio Machado: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”<sup>12</sup>.

O estado de Santa Catarina, bem como o município de Itajaí e a maioria dos outros municípios e estados brasileiros, carecem de uma política educacional que atenda a demanda dos estudantes imigrantes. Os imigrantes que chegam não tendo condições de frequentar uma escola de línguas da rede privada, limitam-se a aprender o idioma oficial do país com os amigos, familiares, com os aplicativos das redes sociais e nos grupos de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Itajaí. Ainda, há os que

---

<sup>10</sup> Expressão do professor entrevistado.

<sup>11</sup> Caic - Centro Educacional Professor Cacildo Romagnani.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTI1NDUy/>. Acesso em: 09 de jan. de 2022.

buscam o curso de português oferecido de forma gratuita promovido pela Pastoral dos Migrantes. Portanto, em alguns municípios catarinenses, entre eles Itajaí, a sociedade civil tem assumido a tarefa da educação linguística de um número expressivo de imigrantes.

Segue na tabela, o resultado da pesquisa realizada junto aos 13 (treze) estudantes imigrantes em Itajaí em que se pode confirmar que 08 (oito) participaram do curso oferecido pela Pastoral dos Migrantes.

**Quadro 2.3:** Instituições promotoras dos cursos de língua portuguesa.

<b>Instituições promotoras dos cursos de Língua Portuguesa frequentados pelos estudantes imigrantes entrevistados</b>				
INSTITUIÇÕES	FEAPI <sup>13</sup>	Pastoral dos Migrantes (Igreja Católica)	Prova da CELPE-Bras <sup>14</sup>	UNIVALI
Nº de estudantes	01	08	02 Sendo que um fez só a prova e o outro frequentou o curso durante seis meses e depois realizou a prova. <sup>15</sup>	01 O aluno antes frequentou o curso da pastoral.
Observação: Dos 13 alunos entrevistados, dois alunos não fizeram nenhum curso de línguas, foram aprendendo no cotidiano, pesquisando as palavras na internet etc.				

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das entrevistas com os estudantes imigrantes.

<sup>13</sup> FEAPI - Fundação de Educação Profissional e Administração Pública de Itajaí-SC. Maiores informações em: <https://feapi.itajai.sc.gov.br/>. Acesso em 08 de ago. de 2021.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

<sup>15</sup> Ambos vieram ao Brasil como estudantes através do Programa Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G). Maiores informações disponíveis no site: <https://prg.usp.br/alunos-2/programa-de-estudantes-convenio-de-graduacao-pec-g/>. Acesso em 04 de set. de 2021.

Constatamos que, no município de Itajaí não é muito diferente dos outros municípios e estados que, devido à limitada oferta por parte do Estado de políticas de educação linguística para estudantes imigrantes, a sociedade civil, Igrejas e universidades têm assumido esse papel de organizar grupos de aulas de língua portuguesa para minimizar alguns obstáculos de integração dos imigrantes relacionados à dificuldade com o idioma. Isso também tem acontecido em outros municípios e estados brasileiros, é o que confirmam os estudos de São Bernardo e Barbosa (2018, p. 477-478): “Diferentes ações, em sua maioria, estabelecidas pela sociedade civil, sobretudo no formato de voluntariado, vêm sendo desenvolvidas para atenderem a necessidade de aquisição da língua portuguesa”. Segundo as referidas autoras, essas iniciativas não são suficientes para atender a demanda dos estudantes imigrantes, por isso, é urgente pensar em políticas de educação linguísticas mais inclusivas. Enfim, na exiguidade do Estado em prover uma política de educação linguística específica para esse público, a sociedade civil tem realizado esse papel em diferentes espaços, sobretudo aqui no município de Itajaí-SC.

Além da participação nas aulas de língua portuguesa promovidas pelas instituições acima mencionadas, os entrevistados destacaram em suas falas outras estratégias que contribuíram na aprendizagem do idioma: conversa com diversas pessoas - familiares, amigos, colegas de trabalho; uso de um aplicativo de internet; leitura de livros e pesquisas em dicionários; solicitação para a outra pessoa falar mais devagar etc. Como se pôde constatar, na falta de programas e cursos específicos, cada um/a vai buscando estratégias próprias para aprender o idioma.

A diversidade cultural e linguística, muitas vezes é invisibilizada na escola e não é considerada na programação curricular. Desta forma, continua predominando o paradigma dominante, isto é, os estudantes que vêm de outro lugar, de outro país necessitam se adaptar. Por outro lado, encontramos professores/as que possuem uma nova compreensão e estes sinalizaram algumas propostas, conforme podemos observar no gráfico.



**Gráfico 2.3:** E os docentes entrevistados o que sugerem? Fonte: Elaborado a partir de dados das entrevistas com os docentes.

Como vemos no gráfico, houve professores/as que sugeriram mais de uma proposta, todas possíveis de serem concretizadas, caso sejamos capazes de mudar a nossa visão de educação, de escola, de currículo etc.

Considerando o cenário educacional descrito no início deste artigo, bem como todo o contexto da diversidade e pluralidade de rostos que hoje constituem os espaços educacionais, os docentes sugeriram ações didático-pedagógicas possíveis de serem implementadas. Porém, essas ações didático-pedagógicas dependem de opções políticas, para que, enquanto educadores e educadoras não continuemos “silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAUI, 2011, p. 241). Acrescemos línguas, artes, conhecimentos, ritos, sons, sabores etc.

## 5 Considerações Finais

Há autores que denominam o momento histórico atual como a “era dos deslocamentos humanos”, visto que a mobilidade humana é um fato cada vez mais presente. Neste cenário, onde pessoas se movem de um lugar para outro, conseqüentemente novas demandas e novos contextos de ensino e aprendizagem surgem, por isso, é urgente a discussão de políticas linguísticas que atendam os princípios da diversidade, da interculturalidade, da emancipação de grupos excluídos, minorizados e ocultados.

Segundo as narrativas dos estudantes imigrantes e docentes entrevistados no município de Itajaí-SC, confirma-se a lacuna linguística que se encontra no currículo escolar para atender esse público, visto que não foram encontradas políticas específicas nem para crianças e adolescentes, tampouco para estudantes imigrantes adultos. As únicas alternativas encontradas pelos imigrantes adultos para aprender o idioma, no município de Itajaí, são os grupos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecidos pela Rede Municipal de Ensino ou os grupos das aulas de língua portuguesa oferecidos pela Pastoral dos Migrantes. Além dos citados, um estudante realizou um curso de português para estrangeiros, ofertado pela Feapi<sup>16</sup> em 2014 e outro pagou um curso de português para estrangeiros na UNIVALI. As aulas de língua portuguesa oferecidas pela Pastoral dos Migrantes são ministradas por professores/as voluntários, que nem sempre tem a formação específica para atuarem com esse público. Portanto, o município de Itajaí-SC, como a maioria dos municípios catarinenses e estados brasileiros, carece de uma política educacional que atenda a demanda dos estudantes imigrantes.

A partir do diálogo com professores da Rede Municipal de Educação confirmamos o que já afirmavam Hiromi e Gois (2018, p. 3) ao dizer que o principal desafio

[...] é o idioma. A maioria dos estrangeiros que chegam ao país não conhece o português e, assim, acaba frequentando as aulas sem conseguir se comunicar com os professores e colegas e,

---

<sup>16</sup> FEAPI - Fundação de Educação Profissional e Administração Pública de Itajaí.

principalmente, sem entender os conteúdos desenvolvidos em sala. E esse é um grande desafio para as escolas, tendo em vista a diversidade de origem desses estudantes.

Portanto, os professores e as professoras das escolas públicas não se sentem preparados/as para acolher e promover a integração de estudantes imigrantes.

A presença dos estudantes imigrantes nos espaços educacionais é uma oportunidade de retomar a discussão de políticas linguísticas e; ao mesmo tempo representa um desafio para as instituições de ensino: o idioma é uma das principais barreiras na acolhida, adaptação e atendimento dos estudantes, pois, poucos professores/as se comunicam em outros idiomas, além do português. Assim, segundo os estudos de Maher (2013, p. 125), se têm negligenciado as necessidades linguísticas de imigrantes peruanos, bolivianos, senegaleses e outros recém-chegados ao país, pois, esses povos têm dependido de iniciativas da sociedade civil para obtenção de conhecimento linguístico.

Vale salientar que com os resultados desta pesquisa, não tivemos a pretensão de generalizar, todavia, os desfechos são uma amostra por onde necessitam caminhar as políticas linguísticas. Os dados coletados e analisados poderão fornecer indicações para todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, bem como aos que são responsáveis em propor políticas educacionais, no que diz respeito à educação linguística com estudantes imigrantes e às novas demandas dos espaços educacionais, reflexos da sociedade pluricultural. Assim sendo, a história das políticas linguísticas de nosso país pode ser pensada de outra forma e mudadas. A chegada de estudantes imigrantes contemporâneos vem exigindo uma resposta mais acolhedora, integradora, inclusiva e intercultural de todos os segmentos da sociedade, sobretudo, dos espaços educacionais.

## **6 Referências**

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia

Hilsdorf (Org). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLÉ**, Brasília, ano 4, nº2, out 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/272394920> O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Acesso em: 15 de fev. de 2021.

AMADO, Rosane de Sá. Português segunda língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri e intercultural. **Papia, Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, v. 22, n. 02, p. 385-398, 2012. Disponível em: <http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/view/367/Amado> Acesso em: 15 de jun. de 2021.

AMADO, Rosane de Sá. **Português como Segunda Língua para Comunidades de Trabalhadores Transplantados**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://educacaobilingue.com/2012/05/09/portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados-de-rosane-de-sa-amado-2/> Acesso em: 13 de jun. de 2021.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico** – o que é, como se faz. 10ª Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt> Acesso em: 19 de set. de 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria. (org).

**Diferenças culturais e educação** – construindo caminhos.  
Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Mesa 20 anos de Endipe – A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 149-160.

GARCEZ, Pedro M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a linguística aplicada. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Org). **Política e políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GROSSO, M.J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, nº 2, Brasília, 2010. p. 61-77. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/article/5665>. Acesso em: 18 de jan. de 2021.

HIROMI, Fabiana; GOIS, Antonio. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em foco**, n. 38, fev. 2018. Disponível em: [https://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2018/02/Aprendizagem\\_em\\_foco-n.38.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2018/02/Aprendizagem_em_foco-n.38.pdf). Acesso em: 20 de abr. de 2021.

LEMKE, Cibele krause. Diversidade linguística e multilinguismo em documentos norteadores de políticas para o ensino de línguas no Brasil. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 4, n. 2, p. 43 – 58, Fev. 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/3025>. Acesso em 10 de out. de 2021.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? In: BIZON & DINIZ (Orgs.). Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. **Revista X**, Curitiba, volume 13, nº1, p. 9-34, 2018. Disponível em:

<https://scholar.google.com.br/citations?user=GbzEPxOAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 06 de ago. de 2021.

- LUNA, José Marcelo Freitas de (Org). Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In: **Internacionalização do Currículo** – Educação – Interculturalidade – cidadania global. 2 ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2018. p. 33-53.
- MAHER, Terezinha Machado. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MOURA, Maria Lourdes de; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Processo de Ensino da Língua Portuguesa para Imigrantes Haitianos. **Revista Latino –Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, Ed. Especial, p. 1-23, dez. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/322543747\\_Processo\\_de\\_Ensino\\_da\\_Lingua\\_Portuguesa\\_para\\_Imigrantes\\_Haitianos](https://www.researchgate.net/publication/322543747_Processo_de_Ensino_da_Lingua_Portuguesa_para_Imigrantes_Haitianos). Acesso em: 30 de jun. de 2020.
- OIM (Organização Internacional para as Migrações). **Estudo da ONU aponta aumento da população de migrantes internacionais**. 19 de setembro de 2019. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais>. Acesso em: 28 de jan. de 2022.
- OLIVEIRA, Antônio Tadeu; CAVALCANTI, Leonardo; COSTA, Luiz Fernando. O acesso dos imigrantes ao ensino regular. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M.. Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2020**. Série Migrações.

Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/OBMigra\\_RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf). Acesso em 10 de jul. de 2021.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13655>. Acesso em: 03 jan. 2022.

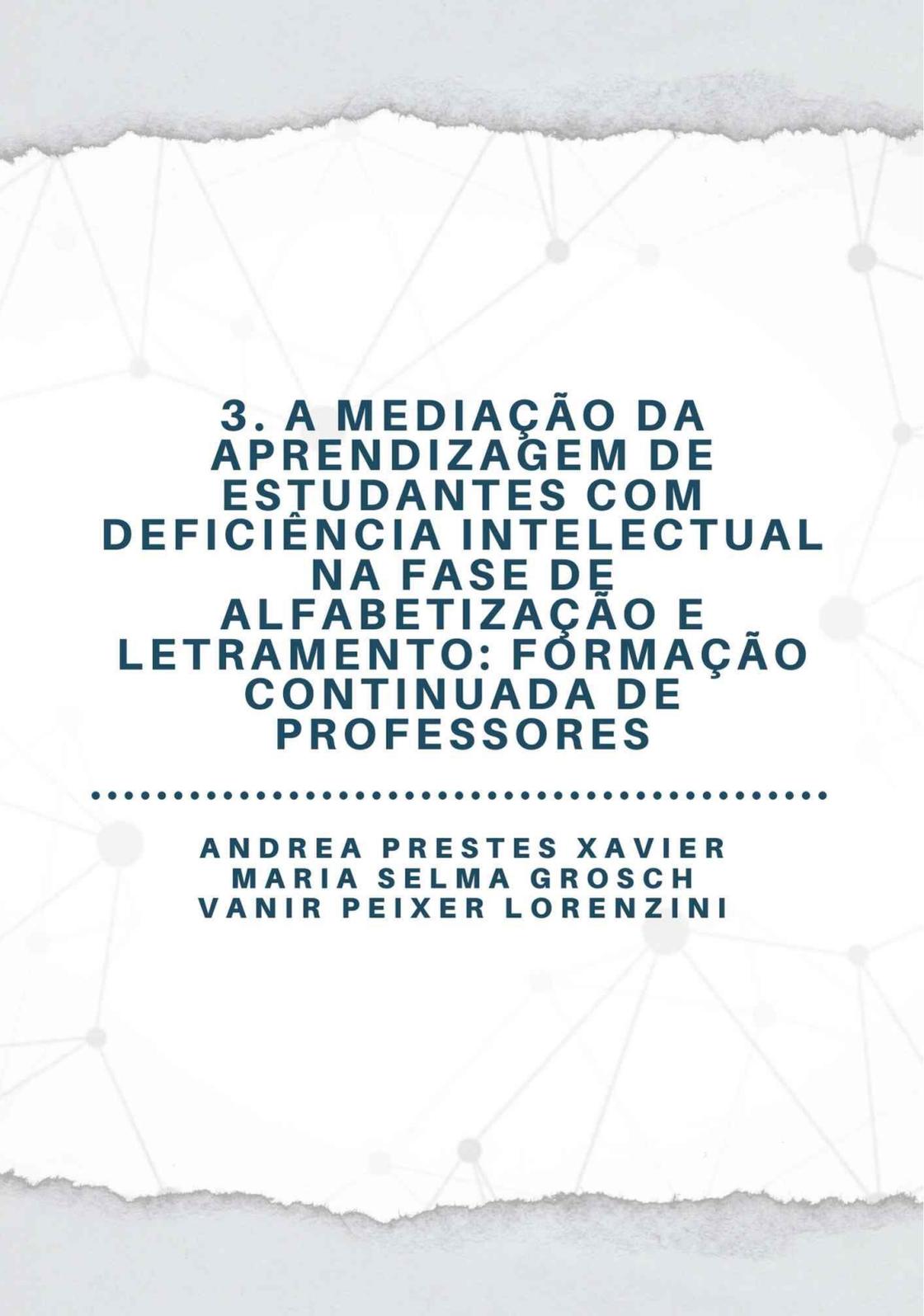
OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão resistência linguística. **Synergies Brésil** n° 7 - 2009 pp. 19-26. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 21 de mar. de 2021.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política Lingüística, **Política Historiográfica** - Epistemologia e escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional. Tese de doutorado em Língua Portuguesa. UNICAMP, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270463>. Acesso em 10 de abr. de 2021.

RAJAPAGOPALAN, kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Org). **Política e políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: Política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Org). **Política e políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 63-78.

- SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de; BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Ensino de Português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados no Brasil. **Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1 p. 475-493, jan./jun. 2018. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045/3417>. Acesso em: 23 de mai. de 2020.
- SILVA, Tomaz Tadez da. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. 12. reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- VINHA, Luís Gustavo do Amaral; YAMAGUCHI, Isabela Harumi Oshiro. Migrações e educação: a inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020**: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 08 de jan. de 2022.



**3. A MEDIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM DE  
ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NA FASE DE  
ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO: FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE  
PROFESSORES**

.....

**ANDREA PRESTES XAVIER  
MARIA SELMA GROSCH  
VANIR PEIXER LORENZINI**

# **1 Introdução**

A lacuna entre a legislação educacional e o cotidiano escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), a defasagem de conhecimentos sobre a aprendizagem destes estudantes e as dificuldades enfrentadas no ensino de turmas heterogêneas, principalmente, com relação à alfabetização e letramento, evidencia a necessidade de se subsidiar teoricamente a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Neste trabalho abordamos o conceito de mediação da aprendizagem compreendido como condição favorecedora do processo de alfabetização e letramento de estudantes com DI, e a formação continuada dos professores como agente da construção desse conceito e responsável por promover mudanças na prática educativa.

O objetivo deste estudo é evidenciar a necessidade da criação de espaço na formação continuada de professores para discussões sobre a construção de práticas mediadoras na alfabetização e letramento de estudantes com DI. Dessa forma, fazemos alguns apontamentos sobre a legislação que trata das políticas de inclusão da pessoa com deficiência, apresentamos alguns dados do censo sobre o crescente número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas comuns, apresentamos a perspectiva vigotskyana sobre as deficiências, destacamos a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem destes estudantes, e abordamos a relevância da formação continuada de professores para o processo de mediação da aprendizagem de estudantes com DI na fase de alfabetização e letramento.

## **2 Metodologia**

Esse trabalho decorre de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa está centrada na compreensão de um fenômeno que ocorre num determinado contexto, de modo a buscar o aprofundamento, a partir da interação com os sujeitos participantes. Para Flick (2013, p. 23-24), o objetivo de uma pesquisa qualitativa é “[...] descobrir novos aspectos na situação que está sendo

estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas”.

Trata-se de uma pesquisa de levantamento de dados, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento para a produção de dados. Segundo Flick (2013, p. 115), o objetivo da entrevista semiestruturada é “obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema”.

O roteiro da entrevista foi composto de perguntas buscando levantar informações sobre o processo de formação continuada de professores realizado nas/pelas escolas; conhecimentos sobre mediação da aprendizagem que embasam o fazer docente atual e as estratégias utilizadas na alfabetização de estudantes com DI.

### **3. Marco teórico**

Os movimentos internacionais como a “Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (1990) e a “Conferência mundial sobre educação especial” (1994) deflagraram a discussão sobre a educação inclusiva, a qual traz como princípio que a Educação deve ser para todos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabeleceu que os Estados que dela fazem parte, reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação, e que eles assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional, bem como medidas de apoio individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2008).

A partir dos tratados destes eventos, ocorreram importantes avanços nas legislações e nas diretrizes educacionais do país, impactando a vida das pessoas com deficiência e da sociedade como um todo.

Em termos de legislação na área da educação do país, tem destaque a Lei nº 9.394/1996, que em seu Art. 4º, pontua que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos

17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 1996). Recentemente, o sistema inclusivo foi enfatizado e novamente assegurado pela Lei nº 13.005/2014, por meio da meta 4, qual seja: “universalizar, para a população da educação especial, de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2014).

Mudanças significativas específicas para a educação de estudantes com deficiência foram previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O referido documento, que passou a orientar a inclusão dos estudantes público da Educação Especial (estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento), previu, dentre outras ações, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ao ensino, no turno inverso, o qual foi regulamentado pelas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

De acordo com dados do Censo Escolar/MEC/INEP, apresentados na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é possível verificar que desde o final dos anos 90 até o ano 2006, período em que iniciou o movimento para a inclusão educacional, as matrículas da Educação Especial em escolas/classes regulares comuns passaram de 43.923 para 325.136 (BRASIL, 2008).

Buscando dados mais recentes, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indica que “o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016”. O Censo Escolar ainda revela que considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, o percentual de matrículas de incluídos em classe comum também aumentou, passando de 89,5%, em 2016, para 93,3%, em 2020” (BRASIL, 2021, s/p).

Embora o Brasil disponha de uma vasta legislação referente aos direitos da pessoa com deficiência, considerada uma das mais avançadas do mundo, ela ainda não tem refletido de forma satisfatória na vida das pessoas com deficiência. E aqui destacamos como

exemplo, a educação dos estudantes com DI, comprometida já na fase de alfabetização e letramento desse público. Os números crescentes relacionados ao acesso às escolas, não têm a mesma significância no que se refere à alfabetização e ao sucesso na escola.

Se alfabetizar já representava um desafio para o sistema de ensino, desde a conquista do direito de todos os alunos estarem aprendendo juntos, sem nenhum tipo de discriminação, as escolas e os seus professores vivenciam a dúvida sobre como alfabetizar as crianças com DI que apresentam uma evolução cognitiva e linguística diferente dos padrões tradicionais.

Abordagens referentes às pessoas com deficiência e sobre as questões relacionadas à sua aprendizagem e desenvolvimento, trazem Vigotski como referência. Este autor traz importantes contribuições quanto à DI, como quando afirma que a educação da criança com deficiência deve partir das leis gerais do desenvolvimento da criança sem deficiência (VIGOTSKY, 1997).

Vigotsky (1997) reconhece que as deficiências se apresentam de duas maneiras: primária e secundária. A deficiência primária é vista de forma objetiva e concreta na pessoa, pois está relacionada às suas limitações, podendo ser identificada e diagnosticada por alterações nas características físicas, sensoriais ou cognitivas. A deficiência secundária se manifesta nas relações sociais, remetendo ao fato de a sociedade estar construída em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras para a participação das pessoas com deficiência. Assim, para este autor, a deficiência secundária é compreendida como uma consequência social da deficiência primária.

Para Vigotsky (1997, p. 201), a DI designa “[...] todo o grupo de crianças, que em relação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos”. Assim, para o autor, a criança cujo desenvolvimento apresenta-se de forma diferente das demais, não é uma criança menos desenvolvida, trata-se de uma criança desenvolvida de outra maneira. Assim, Vigotski não vê apenas problemas nessas pessoas, mas também as possibilidades. E essa forma de interpretar o desenvolvimento atípico

possibilitou um marco na longa história de rejeição das pessoas com DI, que até então eram consideradas anormais.

Referente ao desenvolvimento e à aprendizagem, as contribuições de Vygotsky (2010) também são de suma importância. Na concepção histórico-cultural, as propostas de ensino que não visam ultrapassar os limites dessas pessoas, restringem suas oportunidades de desenvolvimento. Para o autor, “todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapsicológica)” (VYGOTSKI, 2010, p. 57-58). Logo, a partir de Vigotski, pressupõe-se que o processo de aprendizagem só se torna possível por meio da mediação do outro, um sujeito mais experiente que possibilita, de forma gradativa e contínua, experiências e conhecimentos, os quais serão interiorizados e reelaborados internamente.

Para Vigotsky (2010), a mediação é a forma para que haja aprendizado e, por consequência, desenvolvimento. Segundo o autor, a criança não tem condições de por si só se apropriar dos conhecimentos da cultura, necessitando de uma pessoa mais experiente para orientá-la, ressaltando que o bom ensino é aquele feito em colaboração entre professor e aluno, ocorrendo na Zona de Desenvolvimento Iminente e que resulta em desenvolvimento psíquico.

A zona de desenvolvimento iminente é definida pelo próprio autor como a distância entre o nível de desenvolvimento atual – o que a pessoa consegue realizar sozinha - e o nível de desenvolvimento possível da criança (VIGOTSKI, 2021). Ao atuar na zona de desenvolvimento iminente, isto é, ao realizar intervenções, as funções psicológicas superiores são alteradas.

O ensino na perspectiva de Vygotsky (2010), portanto, deve estar vinculado à identificação do nível da criança, às condições potenciais apresentadas por ela, à organização e sistematização intencionais, à participação consciente do professor no processo de ensino-aprendizagem do estudante.

A mediação da aprendizagem exige um profissional preparado e que se qualifique continuamente. Muitos professores dizem que suas práticas pedagógicas são baseadas na mediação. No entanto, os

baixos resultados nos índices de aprendizagem escolar, e principalmente de alfabetização, por exemplo, dentre outros fatores, nos remetem a pensar em lacunas na compreensão do termo e, conseqüentemente, na formação dos docentes.

Diante das considerações já realizadas, para concretizar o aprendizado escolar do estudante com DI e, nele a sua alfabetização, compreende-se a importância do investimento no conhecimento profissional dos professores. Deste modo, não há como discutir sobre a inclusão e a aprendizagem do estudante com DI, sem falar em formação continuada de professores.

Até pouco tempo se objetivava, por meio da formação continuada de professores, a reciclagem e a atualização dos professores. Nesse modelo, a formação contemplava a transmissão do conhecimento por agentes externos à escola, em cursos, palestras, seminários, ou outros, de forma pontual e descontextualizada das realidades e das necessidades dos professores.

Tal concepção vem sendo substituída pela abordagem de análise da prática dos professores por eles mesmos, pela ênfase nos saberes docentes e pelas trocas de experiências, devendo ocorrer nos próprios locais de trabalho (um ambiente colaborativo de formação), visando a uma nova compreensão do saber fazer pedagógico.

De acordo com Imbernón (2011, p. 51), “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”.

Essa nova concepção de formação continuada permite aos professores a reflexão sobre a própria prática, e enfatiza “mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível” (IMBERNÓN, 2011, p. 15), levando-os à ressignificação de seus saberes e também à construção de novos saberes, conduzindo-os à novas ações.

É sabido que as práticas educativas, em sua maioria, são marcadas pela mera transmissão de conhecimentos, por memorização, por cópias, enfim, por atividades mecânicas que não cumprem o papel do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma,

compreende-se que o papel do professor precisa ser (re)construído, numa condição ativa, coletiva e de problemas concretos.

Vemos em Vigotsky (2010), a importância de o professor reconhecer seu papel de mediador de aprendizagens de todos os estudantes e, de estar bem preparado para desafiar seus alunos, para propiciar as melhores condições possíveis no atendimento às suas necessidades, ensinando-os a partir do seu potencial, não facilitando seu aprendizado e diminuindo suas dificuldades.

Ao pensarmos a formação continuada de professores para o tempo atual, enquanto uma formação permanente e necessária para a nova realidade escolar de universalização do ensino, no qual destacamos a presença dos estudantes com DI com suas acentuadas especificidades de aprendizagem, verificamos a necessidade de que ela assegure que a aprendizagem dos estudantes ocorra por meio das intervenções pedagógicas mediadoras.

No caso dos professores alfabetizadores, é certo que eles precisam saber sobre as teorias e métodos de alfabetização, no entanto, para se aproximar de soluções para os problemas detectados e para melhor desenvolver as potencialidades dos diferentes grupos de estudantes que adentram a escola em busca do conhecimento científico, deve-se partir das necessidades vivenciadas na prática.

Desenvolver uma ação educativa com intencionalidade se apresenta como a maneira de propiciar ao estudante com DI, um processo de ensino-aprendizagem que favoreça sua alfabetização e letramento. Dessa forma, o que se defende, portanto, é uma formação continuada que ocorra por meio das reflexões das ações de si e dos outros professores em constantes momentos coletivos, e que se assegure ao professor a promoção de ações mediadoras em sua prática alfabetizadora.

#### **4. Análise e discussão**

A partir dos dados coletados nas entrevistas com professoras alfabetizadoras, e de seu posterior tratamento, esta subseção visa atribuir significado a eles e responder à questão central desta pesquisa que indagou se “a formação continuada de professores tem contribuído para a apropriação de saberes relacionados à mediação

da aprendizagem de professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual em fase de alfabetização e letramento?”.

A análise dos dados está estruturada de acordo com as categorias que emergiram dos dados da pesquisa: 1) Os processos de formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública do município de Curitiba; 2) A mediação da aprendizagem nas classes de alfabetização; 3) A formação continuada e os subsídios para a mediação da aprendizagem na alfabetização e letramento de estudantes com DI.

Quanto à periodicidade dos encontros de formação, a P1 aponta que ocorre trimestralmente, a P7 de quatro em quatro meses, a P8 respondeu que não há periodicidade específica, a P18 indicou que não havia ocorrido ainda, a P9 não respondeu. As demais responderam: durante o ano há vários (P3), continuamente (P4), periodicamente (P13), constantemente (P15), recorrente (P16), com frequência (P19), nas paradas que antecedem as férias (P21).

As professoras não se referem a períodos de tempos específicos, utilizam apenas a expressão “continuamente” e expressões sinônimas. A falta de objetividade das respostas e a sua timidez para esclarecer o assunto provocam a dúvida quanto à sistematização da formação continuada nas escolas, o que permite conjecturar que apesar das tentativas das escolas públicas estaduais e municipais em adotar ações de formação, a constatação da não regularidade, por si só, já representa tentativas estanques de desenvolvimento de seus profissionais e de consequente melhoria das práticas pedagógicas.

A formação continuada do professor, como o próprio nome diz, deve ocorrer de forma contínua, pois diariamente os professores se deparam com diversas situações em sala de aula que requerem conhecimentos complementares, e os encontros de formação poderão propiciar os esclarecimentos das dúvidas, a partir das discussões, das reflexões e das (re)elaborações de “soluções” para os conflitos que surgem a cada dia.

Na análise sobre como ocorrem essas experiências, identificamos as estratégias que se sobressaem nas iniciativas de formação continuada, que são as seguintes: aulas teóricas e práticas, trocas de experiências, palestras, atividades, debates e leitura.

Na visão da P7, da P8 e da P9 a formação possibilita a díade teoria-prática. A P8 relembra: “No PNAIC era trabalhado teoria e prática, tínhamos que colocar em prática o que era discutido no curso, foi bem proveitoso”; A P9 destaca que “Foram realizados encontros presenciais com aulas práticas e teóricas, troca de experiências com outros professores”. A P9, a P15 e a P21 mencionam as trocas de experiências, como se pode constatar a partir do excerto da P21: “[...] nos dá um pouco de abertura para a troca de experiências pois aborda muitas leituras do documento, que leva muito tempo. Talvez nos próximos cursos venham novas estratégias que possibilitem essas trocas de experiências e vivências pedagógicas”.

Para Imbérnon (2011), a formação deve ser adequada às necessidades formativas dos professores, de modo a superar o individualismo, o isolamento e a concepção de professor como um instrumento mecânico de aplicação e reprodução de técnicas em sala de aula. Para o autor, a formação deve ser um espaço de aprendizagem muito mais do que ensino. A formação continuada, todavia, se assenta num histórico baseado na valorização dos conhecimentos teóricos apresentados por profissionais alheios aos contextos vividos, que desconsideravam as demandas específicas dos professores, e por outro lado, pela busca dos docentes por metodologias que se mostrassem mais eficientes para promover a aprendizagem. Nesse modelo de formação, a teoria e a prática são descontextualizadas e servem para todos os professores igualmente. Esse modelo se mostra enfraquecido, contudo, os processos de formação ainda não se pautam em modelos contemporâneos - relacionais e participativos - como propõe Imbernón (2009), assim como verifica-se nesta pesquisa.

Ao confrontar-se a concepção de formação continuada expressa por Imbernón (2011) às respostas obtidas nas entrevistas, é possível afirmar que a formação, palco desta pesquisa, é uma realidade nas instituições educacionais e que já há tentativas de superação do modelo de transmissão das décadas passadas. Contudo, também se constata que há um longo caminho a percorrer, pois apesar da introdução das trocas de experiências e das atividades práticas nas formações, e de as palestras não serem tratadas como prioritárias, a perspectiva de gerar conhecimentos pedagógicos não aparece no discurso das professoras.

Imbernón (2010, p. 32) considera “[...] fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas”. No que tange às suas formas, o autor afirma que ela deve suscitar a atitude de constante diálogo, e ter sua metodologia permeada pelo trabalho em grupo, pelo debate, pela participação, pela aceitação de críticas, pelas posições críticas, e pela reflexão prático-teórica sobre os próprios fazeres, visando à solução das situações problemáticas do cotidiano (IMBERNÓN, 2009).

Dessa forma, a formação deve contar com a participação ativa dos professores desde a definição do que será estudado, de modo que oportunize a eles expressarem suas dificuldades, a refletirem sobre a prática que já desenvolvem, e a contribuírem com seus saberes junto ao grupo. Ratifica-se essa importância ao retomarmos a afirmação de Grosch (2011, p. 96) de que as falas dos professores com seus saberes são fundamentais para a reflexão teórica, não somente enquanto “elementos para o desencadeamento de discussões”, mas porque ela deve ser o aspecto relevante dos encontros de formação proporcionando a teorização da sua prática e “novas formas de ver aquilo que está acostumado a operacionalizar com seus alunos”.

Outro aspecto observado na análise das respostas dadas pelas professoras é que os processos de formação existentes contemplam o espaço escolar enquanto local da formação, porém as professoras não demonstram que ali, os processos de formação envolvem as situações problemáticas de seus cotidianos, nem tampouco um trabalho colaborativo e em equipe.

Segundo Imbernón (2011), fazer a formação nas próprias escolas não é apenas mudar o seu lugar. Para o autor, a formação “[...] supõe manter uma constante pesquisa colaborativa e obter o consenso para o desenvolvimento da organização, com uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais” (IMBERNÓN, 2010, p. 22-23). Nessa perspectiva tanto a concepção da instituição como a de formação ganham um novo caráter. Assim, o conjunto de profissionais das escolas se configura como coletivo, que tem protagonismo em seu contexto de atuação, que intervém no processo educativo de forma colaborativa, com a intenção de melhorar globalmente como instituição (IMBERNÓN, 2010).

Compreendendo-se os propósitos da formação continuada e que do trabalho docente cotidiano é que emergem questões fundamentais relacionadas às dificuldades do processo ensino-aprendizagem, se faz necessário enfatizar que a escola se constitui como o espaço ideal para a formação do seu conjunto de professores, o espaço favorável para a busca de superação das dificuldades. Porém, para ser esse lugar de crescimento, a escola precisaria organizar-se para promover a investigação da realidade escolar, os compartilhamentos de saberes e de experiências, a reflexão coletiva fundamentada pela teoria e articulada à realidade, a busca coletiva para as soluções dos problemas imediatos, o acesso às novas pesquisas e conhecimentos, por meio da produção de um projeto que refletisse as necessidades de desenvolvimento dos docentes.

De acordo com Rapoport (2009), a formação de professores é um dos fatores que mais incidem sobre a aprendizagem dos alunos. Desse modo, a implantação e execução de processos de formação continuada que contemplem o envolvimento dos professores desde o seu planejamento até sua avaliação, permeados pelos saberes já construídos, pela reflexão sobre a prática, pelo diálogo constante, se torna imprescindível.

A segunda categoria envolveu o saber das professoras alfabetizadoras sobre o conceito de mediação da aprendizagem e a relação com suas práticas pedagógicas na alfabetização e letramento de crianças com DI.

Inicialmente, procuramos saber a concepção das professoras sobre mediação da aprendizagem. Ao analisarmos as respostas das professoras pudemos observar que não há um entendimento de todas as professoras sobre o que é mediar a aprendizagem. P1, P3, P4, P15, P16 e P19 embora tentem fazer aproximações ao conceito, não conseguem conceber a mediação em seu sentido pedagógico, portanto, não expressam uma definição. Percebe-se a falta de clareza e até mesmo uma certa confusão. Ao explicar o que é mediação a P9 se refere que o professor é o elo entre o aluno e o conhecimento. As entrevistadas P7, P13 e P18 relacionam a mediação à ajuda do professor aos estudantes, ou à facilitação, ao incentivo e à motivação docente em relação à aprendizagem dos conteúdos por seus educandos. Essas últimas respostas não estão totalmente incorretas, mas a mediação não pode ser reduzida à ideia de que é a presença do

professor realizando intervenções quando o estudante necessita (SFORNI, 2008). A P8 expressa a ideia de que na mediação as ações do professor fazem com que o estudante não seja um expectador passivo, mas um sujeito que é levado à participação ativa do processo. Já a P21 elabora um conceito de mediação em que o professor, numa ação intencional, faz mediação ao orientar seus educandos na construção de conhecimentos.

Considerando que a mediação da aprendizagem é um processo que envolve a apropriação de mediadores culturais por um sujeito e que para essa apropriação é necessária uma atividade mediatizada - são necessárias ações de sujeitos que já se apropriaram dos significados desses elementos - (SFORNI, 2008), e que a mediação também caracteriza-se pelo fato de que a ação dos seres humanos não ocorre diretamente sobre o mundo, mas são mediadas por ferramentas semióticas (linguagem, escrita, cálculo) e/ou por objetos, se efetivando nas atividades práticas e simbólicas (PEIXOTO; CARVALHO, 2011), extrai-se que o saber sobre mediação e mediação da aprendizagem é limitado para a maioria das professoras.

Com base na questão sobre o que deve haver na relação entre professor e estudante para facilitar a aprendizagem, os elementos emergentes foram: afetividade, empatia, carinho, confiança, cooperação, companheirismo, respeito, atenção, boa comunicação.

A P3 manifesta que na interação deve haver competência do professor; a P4 considera a importância do encorajamento e técnicas de aprendizagem; a P8 entende que é preciso “elogiar as conquistas/evoluções e instigar o aluno a crer que ele é capaz”; a P9 ressalta que se deve “proporcionar um ambiente agradável e aberto a questionamentos”; para a P13 “o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento”; a P18, aponta o conhecimento, análise, estudo e interesse do professor; e para a P19 deve existir conhecimentos aliados à comunicação interativa com os alunos.

A maioria das professoras concebe como elementos constituintes da relação entre professor e estudante as qualidades ou comportamentos voltados à boa convivência e à instauração de uma vinculação afetiva. Poucas apresentam as atitudes e comportamentos inerentes à profissão. Tal forma de compreender a prática pedagógica

e a relação com os estudantes não se vincula à ideia de mediação caracterizada pela teoria histórico-cultural, ou seja, não evidencia o conhecimento como elemento-chave dessa relação e nem o processo de mediação do professor. A análise das respostas, portanto, evidencia que embora as relações educativas possam ser ricas no cotidiano escolar, o discurso sobre como elas ocorrem não denota um processo educacional baseado na interação e na comunicação dialógica que ocorre na relação aluno-objeto de conhecimento-professor, o que pode estar comprometendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na direção de encontrar nas respostas das professoras os elementos que remetessem à prática da mediação na alfabetização e letramento de estudantes com DI, buscamos saber como elas conduzem o processo de alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual e quais estratégias utilizam. Daí emergiram os seguintes elementos: identificação de necessidades, barreiras e facilitadores - conhecimento prévio do aluno -, respeito às suas limitações, atividades diversificadas, atividades adaptadas, atividades diferenciadas/lúdicas, atividades extras, repetição, fixação, rotina, material concreto, focos de interesse, incentivo, promovendo a interação do estudante, proporcionando a participação em todas as atividades, estando próxima ao educando.

Constata-se, no entanto, nas respostas de algumas das professoras entrevistadas, que parece haver a dinâmica da mediação presente na ação pedagógica. Os discursos das professoras, nas entrevistas, apontam que há ações para que ocorra o aprendizado do estudante com DI. As respostas demonstram o acolhimento aos estudantes com deficiência no espaço que lhes é de direito e o acesso a vivências pedagógicas, embora muitas vezes essas não sejam as mesmas de seus pares de sala de aula, visto que algumas professoras se referem à adaptação das atividades.

Apesar de que os ritmos e formas de aprendizagem são peculiares nas crianças com DI, o seu desenvolvimento assemelha-se ao das demais. Nesse sentido, o processo de alfabetização e letramento exige um trabalho pedagógico intencional e sistemático. Entretanto, devido às características inerentes da deficiência intelectual, estes alunos demandam que os docentes tenham clareza

de seu papel e que lhes forneçam constantemente subsídios para que se apropriem dos produtos culturais “letramento e alfabetização”.

Lima (2015) entendendo que a apropriação do nosso código linguístico é um processo altamente complexo e abstrato, evidencia a importância de intervenções apropriadas por parte do adulto mais experiente. Da mesma forma, para Paixão (2018), o estudante com DI necessita que a mediação pedagógica direcione sua percepção e atenção para os aspectos constituintes da escrita, tais como: letras, sílabas, sequência sonora, ressaltando que esse aprendizado não se dá de forma natural, espontânea, dependendo de “uma ação guiada pelo outro mais experiente, ou seja, o professor é figura indispensável nesse processo” [...] (2018, p. 146).

A mediação no processo de alfabetização e letramento, no caso de estudantes com DI, requer inclusive a orientação muito próxima do professor, uma condução em que haja interação junto aos estudantes e que esteja claro para eles a intenção que se tem em relação a eles, além de que essa proximidade deve ser contínua. Igualmente importante é saber identificar com sensibilidade as respostas que eles emitem.

Apesar das respostas em que se identifica a participação dos estudantes nas aulas, somente a P8 indica a questão da proximidade junto ao estudante com DI, o que nos leva a refletir que “grande parte das escolas ainda não apresenta uma transformação efetiva nas práticas pedagógicas que possibilite o seu desenvolvimento acadêmico” (GLAT; STEF, 2021, p. 161).

Buscando-se verificar se o processo de formação continuada fornece subsídios para a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem para a alfabetização e letramento de estudantes com DI, formou-se a terceira categoria.

Em relação aos conhecimentos que vêm sendo abordados na formação continuada, as docentes mencionam os conhecimentos próprios do processo de alfabetização, além das estratégias de ensino, e também a Base Nacional Comum Curricular, lançada em 2017 (BNCC), as “competências” e “habilidades”, e a consciência fonológica, sendo que estas últimas muito provavelmente provêm do documento em questão.

A BNCC é um documento de caráter normativo que apresenta o conjunto de saberes e sua progressividade para os alunos da Educação Básica (BRASIL, 2017). A BNCC se apresenta sob o intuito de garantir uma escolarização com qualidade e equidade, por meio de dez competências gerais para a educação básica, consoantes à formação para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

A temática “competências” foi um dos elementos emergentes deste estudo e tende a ser um dos aspectos amplamente difundidos nas formações. A competência é concebida na BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Ou seja, o termo competência está relacionado aos saberes que o sujeito possui e à capacidade de operacionalizar esses saberes nas situações práticas da vida cotidiana.

Os dados trazidos pelas professoras possibilitam a constatação de que “[...] as ações locais não estão isentas das determinações emanadas das esferas superiores, dos organismos internacionais; da subserviência nacional às imposições macroeconômicas nas políticas educacionais dos países chamados periféricos (GROSCH, 2011, p. 71).

No que se refere a temas sobre “processos de alfabetização”, o enfoque das formações nos relatos das professoras é dado aos níveis de escrita e leitura, interpretação, oralidade, estratégias de alfabetização, alfabetização e letramento, e também ao desenvolvimento da consciência fonológica pelos estudantes. Recursos tecnológicos e ensino remoto também emergiram das respostas, sendo que estes podem ser atribuídos à necessidade que se deu devido à pandemia de COVID-19.

Chama-nos a atenção o apontamento sobre consciência fonológica, o que nos depara com respostas que assinalam que a formação tem servido fortemente para fins de transmissão de propostas governamentais. Para Nóvoa (2013), o fato de as referências externas dominarem a formação de professores mais do que as referências internas do trabalho docente, se deve ao fato de que “não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento”.

Questionadas se os aspectos teóricos abordados na formação continuada de professores da área de alfabetização de que participaram estavam relacionados à sua prática em sala de aula e às suas necessidades, a maioria das professoras afirmam que os conteúdos abordados nos processos de formação de professores relacionam-se à sua prática e as professoras afirmam o êxito das formações que participam, em relação às suas necessidades. Evidentemente, os encontros de formação continuada sempre são válidos e sempre agregam algum conhecimento. Os encontros de formação, de algum modo atenderão às expectativas dos professores, mas nunca os satisfarão. No entanto, é preciso trazer para análise se realmente as formações possibilitam a elaboração e a reelaboração de conhecimentos por elas mesmas, pois além da satisfação das suas expectativas, essa formação necessita contribuir para a aprendizagem dos estudantes, do sistema em geral e beneficiar a própria formação e desenvolvimento profissional como observa Imbernón (2010).

Para André (2016, p. 18), o processo de formação de professores precisa levar à reflexão “a quem ela se destina, para que ela existe”. Os relatos das professoras evidenciam que os encontros de formação propiciam a elas os conhecimentos que elas necessitam, principalmente a fala da P8 que diz que na formação foram apresentadas as habilidades a serem desenvolvidas na alfabetização e alternativas para serem trabalhadas, e da P9 que ressalta que a formação é um meio de o professor buscar novos conhecimentos para aplicá-los em sala de aula. Entretanto, é preciso reconhecer que geralmente, as práticas não são vivenciadas após os encontros de formação, pois neles não se elaboram conhecimentos novos. Percebe-se, por tudo que se lê e se ouve, que as práticas dos professores se alteraram pouco no decorrer dos anos, e que eles tendem a ensinar da mesma forma como aprenderam na formação inicial ou nos primeiros anos da profissão.

Com relação às mudanças que os encontros de formação proporcionaram às suas práticas e ao seu desenvolvimento como professor alfabetizador, as professoras destacam que adquiriram “um novo olhar”, “novas ideias”, atualizaram-se e aperfeiçoaram-se, e que também refletiram sobre sua prática. Nota-se que o reconhecimento da importância da formação para si e para suas práticas é apresentado de modo subjetivo, sem especificar suas contribuições para a prática

efetivamente. A P1 enfatiza expressões como “novos olhares e novas práticas para sala de aula” e a P13 atribui às formações “mais ideias para uma efetivação dos planejamentos e eficácia nas atividades”. A P8 se refere à contribuição da formação utilizando-se da expressão “reflexão”: “[...] me fez refletir sobre minha prática pedagógica e rever algumas atitudes.

Para além de ideias que contribuam para a prática em sala de aula, a formação continuada se configura como um instrumento que visa “obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo” (IMBERNÓN, 2011, p. 40).

A P4 refere à mudança proporcionada pela formação o seu aperfeiçoamento, por sua vez para a P9 foi a atualização. O conceito de formação continuada transita entre vários termos, e apesar de bastante discutido no meio acadêmico observa-se a pouca familiaridade e a falta de consenso para exprimir o processo que visa proporcionar um novo sentido à prática pedagógica e ressignificar a atuação dos professores. Ao utilizar expressões como atualização e aprimoramento, remete-se à concepção de que alguém com mais estudo e experiência, e em decorrência disso com mais conhecimento tem as respostas para as dificuldades pedagógicas de outros. Além disso, essas expressões também estão relacionadas à necessidade de evolução devido à precariedade da formação inicial.

A formação que se necessita hoje, é uma formação que possibilite a reflexão e a valorização da experiência docente para construir conhecimentos e práticas docentes, a busca de soluções para problemas da prática, a articulação das questões teóricas e metodológicas para intervir nas situações de ensino.

Ao analisarmos se os processos de formação continuada possibilitam subsídios para a mediação da alfabetização e letramento de estudantes com DI, verificamos que temas relacionados ao público com DI não são abordados de forma sistemática na formação continuada de professores. A P8 e a P13 responderam que não houve discussões sobre a temática, e a P16 diz não lembrar. A P21 respondeu que em poucos momentos foi tratado sobre a DI. As professoras que disseram que a temática esteve presente nos encontros de formação,

fizeram comentários mencionando algumas ideias predominantes que são disseminadas como formas de promover a aprendizagem deste público, como: P1: “[...] basta criar oportunidades e estratégias para que possam se desenvolver dentro de suas habilidades; P3: “Transformando a sala de aula em um ambiente em que o aluno é e sempre será o protagonista”; P4: “Precisamos ver com olhar diferenciado para cada aluno deficiente, pois seus potenciais são sempre diferentes, assim como os alunos com aprendizagem normal; P7: “[...] atividades específicas para facilitar sua aprendizagem”; P9: “[...] precisam de maior atenção, onde os conteúdos devem ser repassados de forma clara e significativa”; P15: “[...] pudemos perceber a educação como projeto de humanização”.

As professoras apresentam visões da educação inclusiva e da tendência de trabalho orientado aos estudantes enquanto sujeitos individuais, singulares, indo além da visão de trabalho com o coletivo, isto é, de um ensino para todos de igual forma. Elas utilizam expressões que remetem à atenção ao desenvolvimento dos estudantes e às suas possibilidades de aprendizagem, porém, utilizam-se da subjetividade em suas respostas.

Imbernón (2011) reflete sobre o conhecimento profissional dos docentes. Para o autor “[...] a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico”. Esse saber se constrói e se reconstrói continuamente ao articular teoria e prática. Considerando Imbernón e o fato de que a pessoa com DI se desenvolve de outra forma (VIGOTSKI, 2019), a organização da formação continuada não tem colaborado para o conhecimento pedagógico que envolve o trabalho com crianças com DI.

Com relação às formas de contribuir com a aprendizagem dos estudantes com DI, as falas das professoras entrevistadas retratam certa vulnerabilidade do conhecimento, confirmando uma de nossas premissas: a formação continuada de professores apresenta-se pouco atrelada às necessidades reais do cotidiano escolar dos professores que trabalham com a alfabetização e o letramento de crianças com DI. Sendo assim, por consequência, como não se trabalha o que não se sabe, acaba por não ser desenvolvido esse conhecimento pelo professor.

Para Imbernón (2011, p. 32), são “o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática que levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado”, sendo que neste último aspecto é que está a importância da formação continuada.

A respeito das contribuições da formação continuada para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes com DI, as respostas das professoras apontam para: o uso de estratégias diversificadas, o trabalho de acordo com as necessidades dos estudantes, a interação entre os estudantes, o conhecimento em relação ao estudante, a rotina, o contato com diferentes gêneros textuais e com a leitura.

Apesar de a escolarização de pessoas com deficiência não ser mais algo novo, é possível concluir que ainda há pouco conhecimento sobre a condução do processo educativo para estes sujeitos, que há falta ou escassez de discussões na escola e na formação sobre a temática da aprendizagem de estudantes com deficiência e, conseqüentemente, pouco conhecimento com relação ao processo de alfabetização e letramento de estudantes com DI, o que reforça a importância da incorporação desta temática em todo e qualquer momento de formação. É importante que o professor construa novos conhecimentos para dessa forma, contribuir para que esse estudante com dificuldades ou deficiências tenha seu direito à aprendizagem garantido, não de qualquer forma, mas com qualidade.

## **5. Considerações finais**

Como considerações, podemos inferir que há urgência em rever/verificar o próprio conceito e a prática da formação continuada nas escolas, e de fomentar a mediação da aprendizagem como conteúdo na formação continuada.

Dada a importância da escolarização para o desenvolvimento psíquico das crianças, e a realidade atual de inclusão de estudantes com DI, ocasionando a vivência da diversidade nas salas de aula, compreendemos que as escolas precisarão continuamente se preparar para que todas as crianças, com deficiência ou não, tenham oportunidades iguais de aprendizagem, de alfabetização e letramento, criando condições em que os professores entrelacem suas práticas educativas às teorias, de forma frequente e coletiva, e propiciem as

melhores condições possíveis no atendimento às especificidades dos alunos.

É necessário que os formadores analisem as propostas de formação continuada de professores, e que coloquem os professores como profissionais que podem (re) construir os seus conhecimentos por meio de um processo reflexivo.

## 6. Referências

ANDRÉ, Marli. Perspectivas inovadoras na formação. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt->

br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020. Acesso em: 12 abr. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0184, p.157-170, jan.-dez., 2021.

GROSCH, Maria Selma. A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004), 2011. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed: 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Hadhianne Peres de. **Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual**: práticas de leitura e escrita. 2015. 94 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Acre. Rio Branco.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual:** em cena a linguagem escrita. 2018. 199 p. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências). Universidade Estadual Paulista. Marília.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Mediação pedagógica midiaticizada pelas tecnologias? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 31-38, jan./abr., 2011.

RAPOPORT, Andrea. Formação inicial e continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental. **Diálogo**, n. 15, p.109-122, jul-dez, 2009.

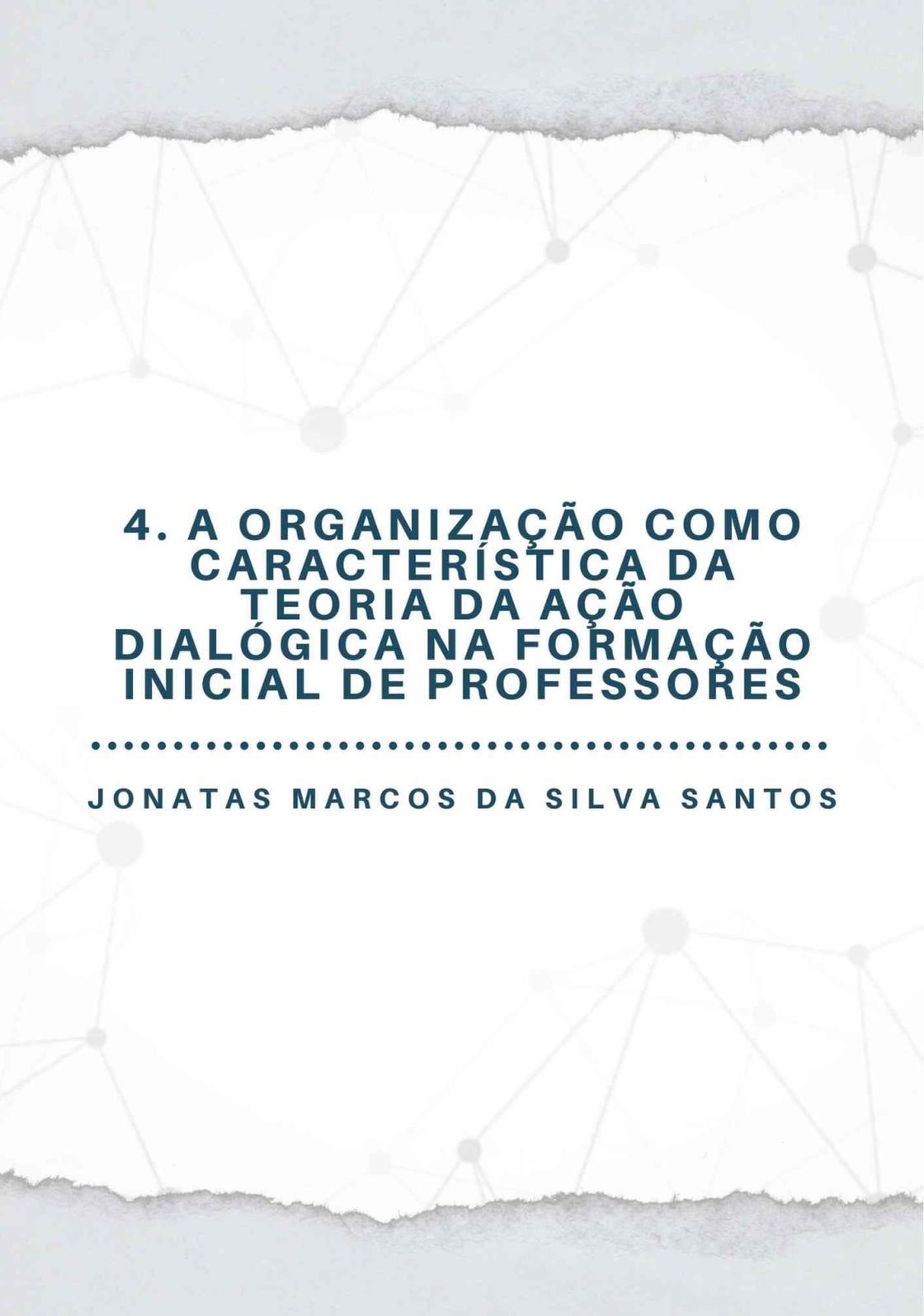
SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. *In:* CAPELLINI, Vera Lucia Fialho; MANZONI, Rosa Maria (Org.). **Políticas Públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem:** diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovic. **Obras completas - Tomo Cinco:** fundamentos de defectologia. Programa de ações relativas às pessoas com necessidades especiais (Trad.). Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

\_\_\_\_\_, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Org. e trad.). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

\_\_\_\_\_, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V. Fundamentos de defectología.** Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.



# **4. A ORGANIZAÇÃO COMO CARACTERÍSTICA DA TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

.....  
**JONATAS MARCOS DA SILVA SANTOS**

# 1 Introdução

A organização e a formação inicial de professores formam um binário inseparável por onde se desenvolvem processos importantes. Compreendemos a organização como testemunho humilde de transformação das situações, espaços e realidades de manipulação. Em relação a formação, sintonizamos nosso entendimento com o que está expresso no artigo 62, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, quando diz: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, buscamos delinear a importância da organização na formação de docentes nos cursos de licenciatura plena e na formação mínima oferecida em nível médio. Assim, vamos analisar os elementos constitutivos da organização na teoria da ação dialógica e sua importância na formação inicial de professores.

Com o objetivo de conscientizar sobre a presença da organização, enquanto característica da teoria ação dialógica de Paulo Freire, na formação inicial de professores, buscamos responder ao seguinte problema: qual a importância da organização na formação inicial de professores? Através da metodologia de pesquisa bibliográfica analisamos a teoria da ação dialógica e elegemos a organização na formação inicial de professores pela sua contraposição à manipulação que é um dos elementos da teoria da ação antidialógica.

A organização é uma das características da teoria da ação dialógica desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire. Para ele, “[...] na teoria dialógica da ação, a organização jamais será a justaposição de indivíduos que, gregarizados, se relacionem mecanicistamente.” (FREIRE, 2011, p. 242). Nesse sentido, é possível compreender a formação de professores não somente pela construção da colaboração, da união, da síntese cultural, mas também pela ação dialógica como organização testemunhada. Estas características da ação dialógica se contrapõem à conquista, à divisão para manter a opressão, à invasão cultural e à manipulação como projeto de

dominação antidialógica da máquina burocrática presente na educação.

Além desta introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas, este texto apresenta também o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica, o marco teórico acerca da organização e a discussão sobre a importância da organização no processo de formação inicial de professores, enquanto testemunho caracterizado pela coerência, ousadia, radicalização e a valentia de amar.

## **2 Método**

A pesquisa bibliográfica busca o desenvolvimento do conhecimento por meio de estudo científico de obras que já foram publicadas. De acordo Marconi e Lakatos (2003, p. 44) “a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação.” No desenvolvimento da pesquisa essas fases distintas foram consideradas como metodologia do processo de investigação.

Uma pesquisa de campo ou de laboratório, de acordo com Andrade (2010, p. 25), “implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar.” Neste sentido, “ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões.” (ANDRADE, 2010, p. 25).

Tendo a pesquisa bibliográfica como referencial, esta investigação se pautou metodologicamente pela delimitação do tema, pela elaboração de um plano de trabalho, considerando: introdução, desenvolvimento e conclusão. Em seguida, foram identificadas as obras pertinentes ao tema e elaborados os fichamentos. Por fim, foram feitas a análise e interpretação dos textos que contribuíram para confirmar as hipóteses e a redação do relatório final de pesquisa.

### 3 Marco Teórico

Paulo Freire criou a teoria da ação dialógica. Suas principais características, de acordo com Freire (2011), são: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. À estas características se contrapõe a teoria da ação antidialógica, caracterizada pela conquista, divisão para manter a opressão, manipulação e invasão cultural. (FREIRE, 2011). A organização, por seus elementos constitutivos, é importante no processo de formação inicial de professores, pois desenvolve no formador e no formando a coerência, a ousadia, a radicalização e o ato persistente de amar, frente à opressão e ao desamor criado pelos dominadores que buscam a todo custo manter o *status quo*. Nesse sentido, formação inicial de professores e organização formam um conjunto importante pela união dessas duas dimensões.

Na perspectiva da organização, a essência da formação inicial de professores é constituída pela ação dialógica. Enquanto uma das características da ação dialógica, a organização, se realiza no testemunho de quem problematiza a realidade através da prática de liberdade (FREIRE, 2009). O testemunho não é imposição de verdades prontas e definidas, mas a busca respeitosa e curiosa de respostas que dão sentido à vida dos envolvidos no processo formativo. A formação concebida a partir desse ponto de vista é ação em comunhão dos sujeitos e não um ato individual de memorização de informações e dados prescritos.

Essa concepção de formação inicial, que assume a importância da organização, desafia revolucionariamente as situações concretas de manipulação e silenciamento estrutural das vozes dos formandos na fase inicial, típicos da concepção dominadora de educação. Para Freire (2011, p. 198) “a manipulação é instrumento da conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando.” A manipulação perpetrada pelas elites dominadoras, busca conformar aos seus objetivos a formação inicial de professores, utilizando a máquina burocrático-econômica do sistema capitalista como forma padronizada para todos. Por isso, a organização é contraposição dialético-dialógica à manipulação da formação inicial de professores.

Para o desenvolvimento de uma educação libertadora, é necessário o testemunho do formador no período de formação inicial dos professores. Para Freire (2011, p. 240) “Este testemunho constante, humilde e corajoso do exercício da tarefa comum – a da libertação dos homens – evita o risco dos dirigismos antidialógicos.” O dirigismo destrói a criatividade e a possibilidade de inovação dos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, a organização, enquanto testemunho do formador, possui dinamismo dialético de luta contra o silenciamento sistemático dos sujeitos na formação inicial.

Esse esforço dialético de organização para libertação insito na formação é contraposição explícita às realidades tais como a desumanização e a manipulação que coisificam o ser humano. De fato, para Freire (2011, p. 243) “o objetivo da organização, que é libertador, é negado pela “coisificação” (...)” operada, principalmente, por quem é parte ou se identifica com a elite dominadora. Essa elite estrutura-se para manter seu poder e coisifica os dominados. (FREIRE, 2011). A organização, pelo contrário, fundamenta a possibilidade de estar *com*, na liberdade, viabilizando o enfrentamento da manipulação na formação inicial de professores. Para enfrentar a manipulação é preciso conhecer sua fonte e compreender como ela acontece, bem como estabelecer um conceito a seu respeito.

Mas o que é manipulação e como podemos identificá-la no processo de formação inicial dos professores? De acordo com Paulo Freire (2011, p. 198) “(...) a manipulação é instrumento de conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando.” É possível perceber, com Freire, a extensão da manipulação. Isso pelo fato dela ocupar o centro em que as outras características gravitam. Como instrumento de conquista, a manipulação fragmenta a união das pessoas, dificultando a busca pela participação cidadã, através da estruturação de um sistema de concentração de poder nas mãos de poucos privilegiados e pela naturalização do silêncio em face das discriminações e ataques ao desenvolvimento humano.

A manipulação, ao contrário da organização, tem como fundamento os mitos compartilhados cotidianamente pela burguesia elitista. Entre esses mitos encontramos “o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra.” (FREIRE,

2011, p. 198). Para essa perspectiva reducionista e anticrítica, portanto, a formação inicial de professores deve preparar o sujeito para a ascensão que o retire da “pobreza” e o conduza para a “riqueza”. No entanto, a ascensão pretendida passa pela aceitação incondicional da palavra que vem da elite, ou seja, resume-se à frase feita: *com muito trabalho, qualquer um pode ser rico*.

A organização crítica testemunhada no processo de formação inicial de professores sabe identificar e fortemente se contrapor à manipulação.

O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo. Na problematização da realidade nacional e da própria manipulação (FREIRE, 2011, p. 200).

Para identificar um processo de manipulação em andamento, é necessário observar um agregado de pessoas em que uns poucos depositam nelas o que devem ou não fazer ou como devem ou não ser. Outra forma de identificar a manipulação, acontece pela problematização de processos hierarquizados ou que apontam respostas únicas e definitivas, geralmente favorecendo o “responsável”, o “reitor”, o “professor” ou o “presidente”, só para citar alguns exemplos.

O conceito de manipulação, na obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, está situado e articulado dentro do dinamismo dialético que ocorre entre a teoria da ação antidialógica e a teoria da ação dialógica. “Para compreender o conceito de manipulação, em Freire, é preciso entender a relação política e pedagógica estabelecida com as classes populares.” (PALUDO, 2008, p. 256). Essa relação estabelecida com as classes populares pode ser marcada pela manipulação ou é construída pela organização dialógica testemunhada concretamente nas opções de luta *com* os oprimidos.

Nesse sentido, tão importante quanto as palavras na formação inicial de professores é o testemunho, este enquanto cerne da organização. Para Freire (2011, p. 241) “o testemunho, na teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução.” Se a organização tem o testemunho como

característica fundamental, constituem elementos do testemunho, de acordo com Freire (2011), a coerência entre o que é dito e os atos de quem testemunha, a ousadia de quem opta por testemunhar, a radicalização que leva a união dos que testemunham e a valentia de amar, que significa ação conjunta para transformação do mundo. Esses elementos são inseparáveis e formam o conjunto da ação dialógica caracterizada pela organização.

A ação dialógica tem como fundamento o diálogo, portanto, a organização testemunhada acontece em um processo dialógico. Temos observado, no entanto, o roubo da palavra na formação inicial de professores como manipulação “que insiste em impor sua palavra de ordem, não organiza, manipula o povo. Não liberta, nem se liberta, oprime.” (FREIRE, 2011, p. 243). O diálogo é expressão ontológica do ser humano pela palavra ao fazer a história e transformar o mundo. Assim, o roubo da palavra, pela dominação estruturada e estrutural, é ato violento que torna incoerente a relação entre a palavra e a ação de quem forma e de quem é formado. A formação inicial de professores, enquanto ação dialógica pela organização testemunhada na coerência entre palavra e ato de quem testemunha, não pode ser autoritarismo ou prescrição de alguém que sabe para alguém que não sabe.

Muitos formadores e profissionais da educação aderem aos ditames do sistema em voga, seja o capitalista, o neoliberal, o religioso, o econômico, entre outros, e reproduzem acriticamente o conhecimento feito, por medo de correr riscos. De acordo com Freire (2011, p. 241) “todo testemunho autêntico, por isto crítico, implica ousadia de correr riscos (...)”. O processo de formação inicial implica em formadores e formandos que percorrem duas vias principais. Uma primeira via, a da manipulação que prescreve rigidamente os passos que deveriam levar à ascensão ao “reino dos privilegiados”; uma segunda via, contraposta à primeira, diz respeito aos que buscam a organização para juntos correrem os riscos dos desafios postos pelas incertezas do encontro com o futuro.

Existir, viver, aprender e ensinar, é lançar-se ao risco quotidianamente, ou seja, o risco de não voltar para casa com vida, de não saber a pergunta, o risco de perder ou de ganhar, o risco de ser enganado ou encontrar um companheiro, um amigo e tantos outros. “Para Paulo Freire, a possibilidade do risco é algo inerente ao existir. É impossível viver sem correr risco, sem estar aberto à incerteza, ou

seja, ao encontro com o inusitado ou o novo.” (FISCHER; LOUSADA, 2008, p. 371). A importância da organização na formação inicial de professores está no fato de mostrar que o testemunho que ensina e convence implica em correr o risco de transformar o mundo em razão da esperança de se viver o encontro com o inusitado.

Na teoria da ação dialógica, caracterizada pela organização, a formação inicial de professores é radicalização, não sectarização (FREIRE, 2011). A opção de transformar o mundo que mediatiza as relações dos seres humanos constrói-se pela práxis que é ação e reflexão (FREIRE, 2011). Nesse sentido, a caracterização do testemunho assume a vocação ontológica de realização do *ser mais* (FREIRE, 2011). Por isso, a formação inicial de professores nesta perspectiva desenvolve-se como práxis que se contrapõe à manipulação que torna os seres humanos meros números inseridos em um sistema burocrático estático escravo do lucro e do consumo.

O amor à vida e à formação de formandos e formadores exige uma “valentia” que jamais se transforma em acomodação. “A valentia de amar que, segundo pensamos, já ficou claro não significa a acomodação ao mundo injusto, mas a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens.” (FREIRE, 2011, p. 241). Quem se envolve no processo de formação inicial de professores, se envolve também com a vida das pessoas, com projetos e sonhos, portanto, com processos que convidam à reflexão e à ação permanentes em função da construção do bem comum na luta contra as injustiças.

A organização, enquanto testemunho caracterizado pela coerência, pela ousadia, pela radicalização e pela valentia de amar, se contrapõe à manipulação. Nesse sentido, formadores e formando no processo de formação inicial são sujeitos capazes de ousar para buscar o novo, radicar a construção de conhecimentos a partir da reflexão sobre novas ontologias, agir coerentemente com a palavra expressa no diálogo e amar sem se acomodar em zonas de conforto. Temos consciência que a vida humana abrange muito mais que a organização, porém, sem ela somos instrumentalmente coisificados por pequenos grupos de privilegiados que querem dominar o ter, o ser e o fazer da humanidade. É preciso que formadores e formandos cada vez mais se conscientizem de que formação inicial é também organização.

## 4 Análise e Discussão

A coerência, a ousadia, a radicalização e o ato persistente de amar são elementos constitutivos do testemunho implicado na organização. Se organização e formação formam um conjunto observável e inseparável na constituição inicial do professor, então no processo de formação inicial também estão presentes esses elementos que compõem o testemunho. Isso nos leva a compreender que a formação pela característica da organização é a força que se contrapõe à opressão, caracterizada especificamente pela manipulação das palavras que são prescritas por quem a todo custo busca manter o *status quo*.

Essa perspectiva amplia o modo de conceber e fazer a formação inicial de professores. De fato, como sustenta Moreira (2021, p. 35) a “formação não pode ser vista apenas como uma atividade prática que vise, principalmente, a capacitar o docente a dominar técnicas e métodos a serem empregados, “com sucesso”, nas salas de aula.” Organização e formação inicial de professores formam um conjunto para desenvolver a humanidade em uma perspectiva integral e transformadora.

Muitas vezes o espaço onde acontece a formação inicial de professores abriga formadores que depositam técnicas e métodos prontos para serem empregados na escola pelos formandos. Essa visão pode parecer “produtiva” e sintonizada com o “currículo oficial da instituição”, porém, é um “gesto no ar” (FREIRE, 2011, p. 242), pois deixa de lado a capacidade de correr risco em busca da construção do novo. De fato, o testemunho como ousadia para correr o risco implica não na imposição de verdades prontas, mas na pesquisa curiosa de realidades não expostas que significam a vida de todos os sujeitos que participam de um percurso formativo, seja ele inicial, continuado ou permanente.

Nas mais diversas partes do mundo, e no Brasil não é diferente, existem pequenos grupos de privilegiados que procuram dominar a grande maioria das pessoas, seja pela força, pelo dinheiro ou por meio das palavras. A manipulação criada pelas elites dominadoras é um “instrumento fundamental para manutenção da dominação.” (FREIRE, 2011, p. 199). A formação inicial que se rende à manipulação está a serviço de sistemas e tratam o ser humano ou

como número ou como coisa. Nesse sentido, a organização que busca a coerência entre o que é dito e o que é feito, contesta fortemente quem conforma e padroniza a formação inicial à máquina burocrático-econômica e ao sistema capitalista.

O formador no período de formação inicial não pode confundir organização com a pura condução dos formandos, isto é, com o dirigismo ou manejo. De fato, para Freire (2011, p. 243), “é verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização (...). Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua coisificação.” Manejo de formandos pelo formador é a reprodução na formação inicial da dominação e a certeza de que o sistema implantado pela elite continuará a ser reproduzido também na escola. O manejo que coisifica, aparentemente é mais produtivo, mas criticamente considerado revela-se como ação manipuladora que destrói, não somente a criatividade, mas também a criação de novos processos de ensino-aprendizagem nos espaços de educação.

Em um mundo com tantas desconfianças e sob o império da meritocracia dos privilegiados, construir a formação *com* o outro que percorre o mesmo percurso, torna-se um desafio. De acordo com Freire (2011, p. 243) “a organização só corresponde à sua natureza e a seu objetivo se é, em si, prática da liberdade.” Nesse sentido, a organização fundamenta a possibilidade de estar *com* na construção da prática da liberdade. Não é uma construção de liberdade para si próprio apenas, mas exercício da liberdade *com* quem também se reconhece em processo. Essa perspectiva não abre espaço para aceitação da manipulação na formação inicial de professores.

Não é uma tarefa fácil trazer à luz da consciência a organização que já está presente no processo formativo. Isso porque a manipulação, muitas vezes, é considerada a regra na maioria dos espaços educativos. A manipulação é um sistema centralizador em torno do qual gravitam o desejo de conquista, a divisão e a invasão cultural. (FREIRE, 2011). De fato, o período de formação inicial é fortemente marcado por epistemologias eurocêntricas ou provenientes da América do Norte, demonstrando a incidência dos ranços da conquista colonial e imperialista não somente na imposição curricular dos conteúdos a serem abordados, mas também de metodologias e de resultados de pesquisas, entre outros. É

interessante perceber que a manipulação é usada para conquistar, dividir e invadir culturalmente e que, para contrapor tudo isso que é reproduzido na formação inicial, precisamos da organização que desperta a capacidade humana de dialogar, respeitar, criar e amar.

Muitos fazem um curso de licenciatura para buscar ascensão financeira. O problema, porém, é que a manipulação alimenta a ilusão de que a formação inicial de professores é um período obrigatório, que após ser superado, abrirá as portas para ascensão. Essa é uma visão reducionista e anticrítica bastante afinada com o discurso da burguesia, ou seja, se o formando estudar e trabalhar duro, ele vai vencer na vida. Na maioria das vezes, o vencer na vida está condicionado ao consumo de bens materiais ou produtos encontrados na vasta cadeia de mercado do sistema capitalista. A nível de conhecimento, ao invés da ascensão, temos de fato uma cisão de quem produz conhecimento e os que consomem o conhecimento manipulado no período de formação inicial.

De fato, nos dias atuais, a lógica do mercado tem estendido mais fortemente sua mão para concentrar o conhecimento. Nesse sentido,

(...) o princípio do mercado, vigente no mundo contemporâneo, tem gerado uma notável cisão entre quem conhece e o que é conhecido, provocando a formação de dois mercados independentes – um dos criadores e usuários do conhecimento e outro do próprio conhecimento. Essa descontinuidade acaba desconectando o interior do exterior, em consonância com os princípios do mercado pautados no neoliberalismo (MOREIRA, 2021, p. 37).

O neoliberalismo é o grande sistema de manipulação fundamentado no princípio do mercado de consumo. Não importa se os seres humanos morrem na guerra, de fome, de sede ou pela poluição ou pelo desmatamento, se alguém estiver lucrando e o sistema continuar intacto, essa é a ordem que deve vigor, na concepção de mundo da elite. A organização é a dimensão que em conjunto com a formação inicial possibilita a contraposição a essa ordem sistematizada no neoliberalismo e às suas transmutações perversas.

A formação inicial de professores muitas vezes não contribui para criação de uma consciência capaz de organizar as pessoas para

defesa de direitos, da vida, do planeta e contra todas as formas de opressão e preconceitos. Por isso a organização é tão importante, pois ela, que não é dominação, é a dimensão da formação que contribui para identificar e combater a manipulação que é dominação. Nesse sentido, a organização na formação inicial de professores se faz como contestação ativa e crítica a tudo que reduz as pessoas a um agregado, em que uns poucos vociferam à maioria o que devem ou não ser ou o que podem ou não ter. A organização contribui também na recriação do processo de ensino-aprendizagem nas salas, onde ele acontece predominantemente, pois os formandos tornam-se contestadores críticos do manejo e do dirigismo reprodutor do(s) sistema(s).

A educação não é uma ilha ou uma realidade abstrata separada da sociedade. Nesse sentido, a formação inicial de professores encontra-se ligada à realidade formada pelas classes populares. Isso, porque a maioria dos alunos das escolas e boa parte dos formandos nas instituições de ensino superior advêm dessas classes. A forma com que se estabelece a relação com as classes populares precisa ser apreendida na formação inicial de professores. De outra maneira, esta relação poderá ser usada pela manipulação para prescrever fórmulas, técnicas e metodologias prontas. Contra esta ótica encontramos a organização dialógica testemunhada na luta concreta nas opções feitas *com* os oprimidos.

A formação inicial de professores pela dimensão da organização testemunhada amplia a consciência sobre se o que está sendo falado corresponde ao que se está tentando fazer; conscientiza também sobre a acomodação em zonas de conforto; traz a luz da consciência as atitudes sectárias, bem como a persistência no amor para transformar o mundo. Em relação a este último elemento do testemunho, Santos (2019, p. 62) afirma que

O ato de amor está profundamente ligado ao ato educativo dialógico. Não existe contradição entre amor e conhecimento, portanto, ninguém precisa deixar de amar para educar ou aprender. O diálogo se fundamenta no amor relacional entre as pessoas, para que elas vislumbrem as modificações que atuarão amorosamente juntas no mundo.

É possível perceber que, na organização, o amor é o centro no qual gravitam a coerência, a ousadia e a radicalização. Em um mundo

entupido pela mentalidade e por armas que potencializam a violência, a persistência em amar é um aspecto fundamental na formação inicial de professores e proporcionada pela organização.

Outro aspecto perverso da violência é o silenciamento brutal e amedrontador que uma minoria impõe à maioria. O silenciamento é uma das facetas mais horrendas da manipulação que impede a expressão ontológica de quem está no mundo para constituir a história e viver na liberdade para transformação do mundo. Nesse sentido, a organização de formandos e formadores é um processo no qual tanto uns quanto outros se conscientizam que estão proibidos de dizer a própria palavra e instauram “o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico.” (FREIRE, 2011, p. 243). O aprendizado da pronúncia do mundo é a oposição ao roubo da palavra pela dominação forçada, onde quer que aconteça; é oposição ao ato violento de silenciamento que demonstra incoerência entre o que é expresso pela palavra e o que é feito pela ação.

Não existe um processo de formação inicial de professores que seja puramente manipulador ou uma total consciência e controle, por parte de todos, sobre a dimensão da organização e sua união com a própria formação inicial. Podemos observar, no entanto, a predominância da manipulação sobre a organização na forma com que a formação inicial de professores tem sido feita ao longo das últimas décadas. A manipulação que tende a prescrever o que já foi feito, o já concebido, a mercadoria, o produto, tolhe sutil ou descaradamente a possibilidade do ser humano de correr o risco para criar, de refletir para conceber, de participar integralmente do processo e de cultivar.

Nesse sentido, a organização testemunhada é a aceitação de correr os riscos para enfrentar ativamente os desafios postos pelas incertezas das novidades que sempre vão aparecer. Por isso é tão importante desenvolver a dimensão da organização na da formação inicial de professores, pois ela gera consciência de que testemunho não é feito com belas palavras e somente com palavras. Estas, embora fundamentais, só convencem quando implicadas na ação dialógica de transformação do mundo pela esperança de que o futuro é de todos e não está pronto, mas é preciso ser construído.

Em síntese, a organização testemunhada é uma dimensão da formação inicial de professores que se contrapõe à manipulação. A formação inicial de professores pela organização é desenvolvida como reflexão e prática (FREIRE, 2011), diferentemente da formação como manipulação que enquadra formadores e formandos em estruturas, transformando-os em meros números de um sistema burocrático estático. Não podemos esquecer que além de conteúdos, técnicas ou metodologias, entre outros, o processo de formação inicial de professores abrange também a vida das pessoas, a cultura, os conhecimentos e os sonhos. Portanto, a formação inicial de professores em face da manipulação que incorpora a dominação e o silenciamento sistemático, precisa assumir a dimensão da organização testemunhada para ampliar a proposição da criatividade, do trabalho dialógico em conjunto, do respeito às diferenças e do amor persistente na transformação do mundo.

## **5 Considerações Finais**

Ao longo da pesquisa, fomos aprendendo que organização dialógica testemunhada, enquanto dimensão da formação inicial de professores, encontra entraves que são postos por elementos da manipulação, tais como: incoerências entre o que é dito e o que é praticado, fragmentação da ação, acomodação e descrença na transformação das situações de dominação.

Pela reflexão dialética percebemos que a contraposição à manipulação acontece pela organização. Assim, se a formação inicial de professores acontece predominantemente marcada pelas realidades da prescrição, dos reducionismos ou da visão neoliberal, a organização testemunhada é o conjunto de ações de formadores e formandos em unidade para combater essas realidades. Percebemos que a organização, que está presente na formação inicial de professores, passa despercebida pela grande maioria de formadores e formandos.

Buscamos mostrar quais são os principais elementos que permanecem inconscientizados na formação inicial de professores, quais sejam, a coerência entre o dizer e o agir, a ousadia em correr riscos em favor da humanização, a radicalização da união em favor da construção cultural que englobe a diversidade e a valentia em amar

permanentemente no processo de libertação dos seres humanos da opressão. A organização no processo de formação inicial de professores é importante para contrapor a manipulação e ampliar pela criticidade e pela dialogicidade as novas propostas para transformação da educação e do mundo.

## 6 Referências

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho**

**científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 29 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

FISCHER, N. B.; LOUSADA, V. L. Risco. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

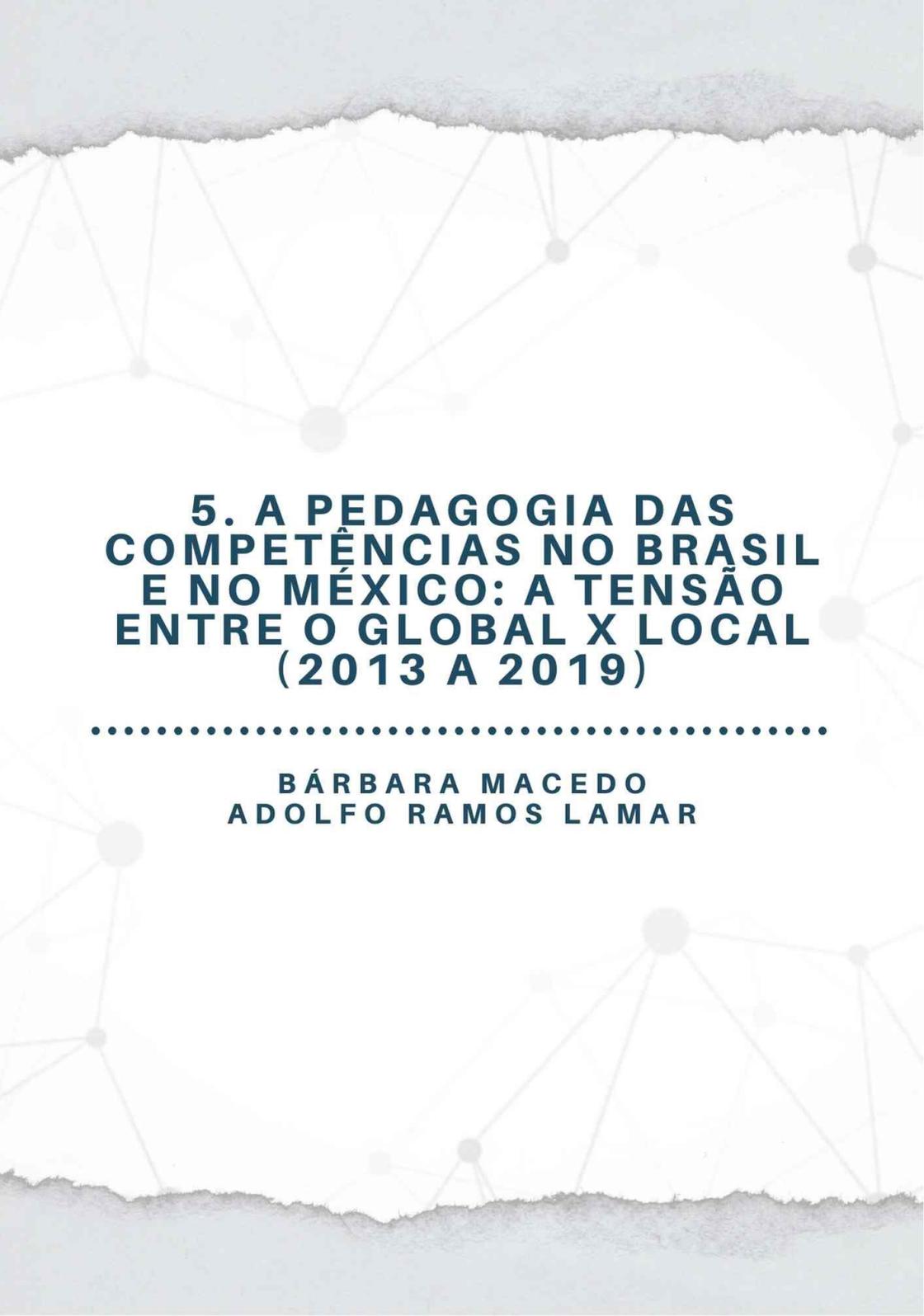
\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, v. 29, n. 110. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PALUDO, C. Manipulação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, J. M. S. **Pedagogia do diálogo:** a relação entre escola e famílias. Curitiba: CRV, 2019.



**5. A PEDAGOGIA DAS  
COMPETÊNCIAS NO BRASIL  
E NO MÉXICO: A TENSÃO  
ENTRE O GLOBAL X LOCAL  
(2013 A 2019)**

.....

**BÁRBARA MACEDO  
ADOLFO RAMOS LAMAR**

# 1 Introdução

As Reformas Educacionais realizadas principalmente em países latino-americanos e caribenhos, mais especificamente Brasil e México (lôcus da presente pesquisa), têm-se justificado pela necessidade de adequar a Educação às demandas do mundo contemporâneo. Dentre tais reformas, encontra-se a Pedagogia das Competências - Reforma Educacional - que por ter seu viés dentro do advento capitalista, se aproximando de processos econômicos/industriais, constitui diversas tensões, como a tensão entre o global e o local.

Uma das autoras de referência ao se falar de competências é Marise Nogueira Ramos (2002) a qual expõe que a Pedagogia das Competências é um novo pragmatismo que reduz a Educação aos novos processos da realidade de produção mercadológica.

Para análise comparativa crítica das Reformas Educacionais, mais especificamente da Pedagogia das Competências, buscou-se como metodologia a Educação Comparada.

O objetivo geral da pesquisa foi comparar e contrastar as tensões entre global e local na Pedagogia das Competências, tanto no Brasil quanto no México, no período temporal de 2013 a 2019. Como objetivo específico, a pesquisa se propõe a caracterizar - com base em estudos sobre a Pedagogia das Competências, as concepções e tensões referentes às Reformas Educacionais.

Optou-se por pesquisar o Brasil e o México pelo fato de as Reformas Educacionais destes países serem semelhantes em conteúdo textual (adotam o viés das competências) e em período de tempo estudado. Outro ponto relevante é que estes países são expressivos na região da América Latina e do Caribe e estão embebidos em questões neoliberais<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Atrelado aos objetivos de desenvolvimento neoliberais, o processo de tropicalização, conhecido por todo mundo, principalmente por países da América Latina e do Caribe, busca adaptar produtos às realidades de cada país, estando associado às novas estratégias do capital internacional. “A “tropicalização das competências” significa, portanto, criar as condições para

## 2 Método

A pesquisa adotou como caminho metodológico critérios de comparação, com o objetivo de compreender as tensões entre o global e o local na Pedagogia das Competências por meio da produção científica - dissertações e teses - defendidas nos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) no Brasil e no México.

A busca foi realizada em repositórios de grande acesso nos dois países: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Brasil. No México, a busca se deu no repositório da mais reconhecida universidade mexicana: Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) e no repositório nacional do México.

O período histórico (de 2013 a 2019) foi escolhido pelo fato de as Reformas Educacionais em ambos os países, serem pautadas a partir da Pedagogia das Competências. Isso se percebe/comprova pelos documentos normativos semelhantes, tais como a Base Nacional Comum Curricular - (2018) no Brasil - e a Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria (2016), no México. Estes documentos foram homologados nos anos de 2018 e 2016, respectivamente, sendo que a discussão a respeito dos documentos

---

a sua efetivação no cotidiano educativo mexicano, pautando-se em padrões flexíveis, de controle e de subordinação.” (SILVA, 2017, p. 22).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), pode ser considerada o marco regulatório da Pedagogia das Competências, especificando principalmente para o Ensino Médio uma formação educacional fundamentada no desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho. Para Ramos (2002) a LDB se fundamenta no ideário neoliberal determinado pela Unesco junto aos Quatro Pilares da Educação: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

Triches e Aranda (2016, p. 82) retratam que “[...] os países tidos como emergentes, especialmente os situados na América Latina como o Brasil, são os que mais têm sofrido influência no campo da produção intelectual.” “[...] Compreende-se o Estado que está posto num viés neoliberal, ou seja, Estado mínimo para o capital e máximo para o mercado.” (TRICHES; ARANDA, 2016, p. 90).

teve início entre os anos de 2010 e 2014. Outra razão de escolha foi a maior disponibilidade documental (dissertações e teses) nos repositórios de busca – BDTD, Capes, UNAM e Repositório Nacional do México – a partir do ano de 2013.

A pesquisa é teórica, tendo em seu corpo textual levantamento bibliográfico (artigos e livros relacionados com a temática) e levantamento documental (dissertações e teses).

Pela pesquisa apresentada - estudar o Brasil e o México - países que fazem parte da América Latina e o Caribe (regiões perpassadas por longa história de colonialidade e colonialismo e terem contextos culturais e sociais heterogêneos), optou-se pelo estudo qualitativo. A pesquisa qualitativa tem em seu âmago a diversidade e não apenas dados numéricos e quantitativos. Corroborando o conceito qualitativo, a autora Suassuna pontua (2008, p. 349): “Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação”.

Para a análise de documentos utilizou-se como autor de referências Cellard (2008, p. 295) o qual enfatiza que: “O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”.

A base metodológica comparativa teve como autores/pesquisadores de referência Bereday (1972) e Ferran Ferrer (2002). Ferrer (2002) descreve que um dos princípios da comparação é a análise de diversidade de situações, com a crença/aposta nas semelhanças. Bereday organiza seu método comparativo perpassando por quatro fases, as quatro fases são separadas por dois grandes eixos: Estudos de Área e os Estudos Comparativos. Os Estudos de Área correspondem às fases da Descrição e da Interpretação. Nos Estudos Comparativos há as fases da Justaposição e da Comparação propriamente dita. Ferrer (2002) aperfeiçoa o método de Bereday e acrescenta a fase pré-descritiva, a qual, como o próprio nome deixa transparecer, antecede a interpretação e a fase prospectiva, que tem como finalidade estabelecer as tendências educativas que possivelmente o país estudado seguirá.

### 3 Marco Teórico

A década de 1970 significou a crise do capitalismo mundial, implicando em uma reorganização dos processos de produção, invertendo a base do processo de taylorista-fordista para a base toyotista (SAVIANI, 2007). O novo contexto de produção exigiu novas “competências” para a estrutura e formato da Educação. Tal contexto foi apontado por Saviani (2007) como a teoria do capital humano, porém, com uma nova significância.

A escola se manteve importante para a manutenção do processo produtivo após a crise de 1970. Contudo, diferentemente do cenário anterior, no qual a lógica econômica se centrava no coletivo (em demandas coletivas): a riqueza do país, o crescimento econômico e seu potencial de competitividade. A partir de 1990 há uma nova lógica: os interesses privados se sobrepõem aos interesses coletivos, tal ênfase é pautada nas competências individuais para a inserção e manutenção do indivíduo no mercado de trabalho. Contrapondo-se a era do bem-estar social - em que a Educação tinha por finalidade fazer com que o cidadão atuasse em um mercado de trabalho estável - a teoria do capital humano atua com a premissa de formar para o mercado de trabalho, mas em um mercado de trabalho instável e em retração.

Ramos (2001, p. 2) corrobora a ideia de Teoria do Capital humano no seguinte excerto: “A Economia da Educação e a Teoria do Capital Humano se constituíram numa precisa sistematização econômica de como e por que adequar perfeitamente a produção científica dos recursos humanos, num contexto socioeconômico de pleno emprego”.

Coincidindo com as ideias de Ramos (2001) e Saviani (2007) - Díaz Barriga (2006) aponta que se reconhecem dois pontos de influência específicos para o uso do termo ‘competências na Educação’, um originário dos estudos linguísticos de Chomsky e outro, do mundo laboral. Quando advindo do mundo laboral (do trabalho), as competências adquirem um sentido utilitário, são concebidas como estratégias que se baseiam, fundamentalmente, na análise de tarefas, a partir das quais se busca determinar as etapas e pontos específicos em que um técnico de nível médio deve ser treinado.

Ramos (2001; 2002; 2003) corrobora que a Pedagogia das Competência na atualidade traz pouca ou quase nenhuma novidade, podendo ter associação com as problemáticas do sistema fabril. Mas, ao pensar na Escola, seus antecedentes trazem a “Pedagogia dos Objetivos” datada da década de 1960, tratando-se de uma descrição de objetivos a serem atingidos pela escola, mais especificamente no processo ensino-aprendizagem, contrapondo-se à contemporaneidade, em que as competências são objetivos, “competências” a serem desenvolvidas no sujeito.

A autora disserta que o Brasil adotou o modelo de Pedagogia das Competências primeiramente dentro da Educação Profissional, implementada por meio de diagnósticos empresariais. Tais diagnósticos, não foram somente realizados no Brasil, mas em diversos países, principalmente os de capitalismo mais avançado. O foco se viu na formação de profissionais multifuncionais e polivalentes para contemporaneidade instável do mundo do trabalho. Entre tal descompasso do mundo do trabalho com o fazer profissional, buscou-se a solução por meio da Pedagogia das Competências: o “saber fazer” algo de modo competente, e, principalmente, ter capacidade de adaptação, conforme as novas necessidades do mercado, estando o empregado responsável por sua manutenção no emprego e empregabilidade, através da sua contínua formação e produção.

As competências entram na legislação brasileira, de forma sutil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996. O artigo 22 da LDB declara: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. O Ensino Médio fica com a responsabilidade de aperfeiçoar todo o conhecimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (terminologias adotadas na atualidade, século XXI). Logo após a aprovação da LDB, iniciou-se o processo de elaboração de diretrizes e parâmetros que direcionassem os sistemas educacionais e as instituições de ensino em sua organização curricular e pedagógica a partir da noção de “competência”. No ano de 1996, data em que a LDB - Lei 9.394/96 - foi aprovada, também foi realizado um estudo sob a supervisão e

autorização da UNESCO com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, reconhecido também como “Relatório Jacques Delors” (1998). O livro foi publicado no Brasil no ano de 1998, no mesmo ano em que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram publicados, e em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil. No relatório de Delors foram explicitadas tensões a serem ultrapassadas, tais quais a tensão entre o global e local (lócus da presente pesquisa); a tensão entre o universal e singular; a tensão entre a tradição e a modernidade; a tensão entre as soluções a curto prazo e a longo prazo; a tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades e a tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem (DELORS, 1998). O documento também especifica os quatro pilares direcionais da Educação, sendo estes: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e a aprender a ser. Tais pilares são o ponto de partida para a Educação voltada à lógica das competências na América Latina (DELORS, 1998). Pelo embasamento teórico dos PCN’s ter como base o Relatório de Delors (1998), a Reforma na Educação Básica brasileira teve como lema o “aprender a aprender” (SAVIANI, 2007).

Para partir da Pedagogia das Competências no Brasil se utilizou como marco temporal, mais especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2010 ocorreram as primeiras discussões para a construção de uma Base Nacional Comum, retomando-se o assunto com maior ênfase em 2014. Na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015) o foco na Pedagogia das Competências não ficava explícito; já na versão aprovada em dezembro de 2017, o documento se organiza totalmente por competências e habilidades. Ao pensar em alterar e elaborar um documento como a BNCC é necessário rigor, pesquisa e planejamento. Nesse sentido, a elaboração da nova BNCC é polêmica, uma vez que, no Brasil, observam-se ações imediatistas e carentes de fundamentação.

Segundo Aguiar (2018), a nova BNCC configura-se como uma contrarreforma da Educação Básica, uma ação de desmonte das conquistas democráticas e populares. “[...] Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado

em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC” (AGUIAR, 2018, p. 14). Este autor elabora perguntas pertinentes à discussão aqui proposta: para que serve esse Documento? Para quem? A partir de qual concepção? Há conversas com documentos anteriores? Quais os possíveis avanços?” (AGUIAR, 2018, p. 16).

Documentos não podem (poderiam) “engessar” a Educação. É preciso dar liberdade para o ensino, pesquisa e aprendizado, divulgar o pensamento, o saber e a arte, fazendo-se do pluralismo de ideias a ação pedagógica (AGUIAR, 2018). [...] a valorização do caráter salvacionista da Educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais Educação), a redução da Educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (LOPES, 2018, p. 23).

Para Dourado e Siqueira (2019), a base possui um entendimento neoeconomicista e reformista. Enquanto processo histórico há que se destacar que a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade. “Todavia, está aprovada. Está homologada. Enquanto Política de Governo ela é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas. Por constituir-se como instrumento ‘de cima pra baixo e de fora pra dentro’ [...]” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294).

Os autores (2019, p. 300) expõem que “a exigência de estabelecer um currículo comum para o país reafirma existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado e para o que a tarefa da escola é a de apresentar coerência e padronização nos programas escolares [...]”.

Coadunando com os aspectos educacionais/reformistas do Brasil, encontra-se o México, o segundo país estudado na pesquisa, que assim como em muitos países da América Latina e do Caribe, está embebido em acordos com agências internacionais, como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU) e também a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015). O país, nas últimas décadas, passou por diversas reformas em seu campo estrutural, almejando em seus textos a finalidade de melhoria da qualidade educacional (SILVA, 2018). Anaya (2015) ressalta que durante a década de 1980, o sistema educacional mexicano assumiu as políticas do Banco Mundial para ajustes econômicos, gerando uma política de descentralização de serviços educacionais. O Banco Mundial tem como discurso trabalhar com os países, principalmente os subdesenvolvidos, para fortalecer e alinhar os sistemas educativos. Observando isso nas Reformas Educacionais de 1992, por meio do Pacto Nacional pela Modernização da Educação na Educação Básica, dando continuidade às seguintes Reformas Educacionais, agrupando cinco eixos de modelo educacional (descentralização, educação permanente, sistema de competências, avaliação do corpo docente e profissionalização dos docentes a nível de mestrado e doutorado). Tais eixos/modelos educacionais foram promovidos pelo Banco Mundial, UNESCO e OCDE. Assim como o Banco Mundial, a UNESCO tem como princípio a homogeneização educacional, trabalhando com o tripé Escola x Docentes x Gastos Governamentais. Corroborando com o Banco Mundial e a UNESCO, a OCDE baseia seus programas internacionais em estatísticas provenientes de expansão da Educação e dos resultados educativos, assim como com o mercado e financiamento educacional.

Tendo como direcionamento as Reformas Educacionais, Santibáñez (2008, p. 438) descreve: “se podría argumentar que las reformas que parecen ‘progresistas’ y alineadas con objetivos de mejora educativa y eficiencia del sistema obedecen a factores que poco tienen que ver con calidad educativa”. Na mesma linha crítica, Silva (2018) aponta que o país em questão, México, tem sua história marcada por lutas e embates políticos, principalmente de resistência contra o domínio espanhol no século XVI, contra o domínio americano a partir do século XIX, e na atual conjuntura contra o domínio do Capital Internacional.

Uma das últimas reformas de impacto para o México foi a Reforma Integral da Educação Básica (RIEB). Para a sua implementação, contou-se com a colaboração direta da Universidade Nacional Autônoma do México. No texto da Reforma é descrito que os professores da Educação Básica têm papel fundamental no objetivo

de garantir uma Educação equitativa e de qualidade para todas as crianças e jovens mexicanos. Por tal motivo, houve a necessidade de promover políticas e programas de formação continuada voltados para o desenvolvimento das competências de profissionais da Educação para conseguir este propósito, a fim de cumprir o Objetivo 1 do Programa do Setor de Educação 2007 - 2012 que afirma elevar a qualidade da Educação para que os estudantes melhorem o seu nível de realização educacional, prover dos meios para ter acesso a maior bem-estar e contribuir para o desenvolvimento nacional. Importante destacar que a Subsecretária de Educação Básica iniciou o processo de Reforma Integral da Educação Básica (RIEB), voltada para a adoção de um modelo educacional baseado em competências que responderia às necessidades do século XXI. Nesse sentido, desenvolveu-se a Reforma Curricular do Ensino Fundamental, que buscou estrategicamente alinhar-se em seus primeiros elos com a Educação Pré-Escolar e Secundária (MÉXICO, 2012).

Na sequência, destaca-se a Reforma do Ensino Médio Superior (RIEMS, 2013), que se constituiu no governo do presidente Enrique Peña Nieto. A exemplo de mudanças regulatórias anteriores, a RIEMS, busca melhorar a qualidade educacional e desenvolver treinamento abrangente para influenciar o desenvolvimento social do México. Foi uma reforma muito questionada por professores da Educação Básica e também pela sociedade. Por dar legitimação social somente como uma reforma laboral e administrativa, a mesma encontra-se no nível microeconômico das instituições sociais, acabando dentro do nível macroeconômico do sistema capitalista, reproduzindo uma administração ainda autoritária, que visa a exploração do trabalho de professores e profissionais da Educação, alienando-os ao processo, classificando-os e punindo, assim como fragmentando processos educacionais. Tais reformas estão servindo como ponte para entrada de agências internacionais na esfera educacional. O marco da Reforma Educativa no México, tem como processo a legalização da privatização da Educação com mudanças legislativas, tanto no plano administrativo como laboral. Devido a implementação da RIEMS, vários documentos normativos sobre competências na Educação foram publicados. O Ministério da Educação Pública (SEP) publicou em 20 de julho de 2016, documentos referentes à Reforma Educacional iniciada em 2012, sendo tais: Os objetivos da Educação no século 21, o Modelo

Educacional 2016 e a Proposta Curricular para a Educação Obrigatória de 2016. Dentro do documento (Proposta Curricular para a Educação Obrigatória no México de 2016) destaca-se a busca por competências como eixos direcionais do conhecimento - de aptidões e atitudes em contextos específicos - extrapolando objetivos de diferentes disciplinas de um plano de estudos, buscando a construção de espaços educativos complexos que respondam às demandas do mundo de hoje.

Dentro da RIEMS, as competências podem ser definidas como conjunto de conhecimentos e habilidades, tanto específicas como transversais, que devem buscar satisfazer as necessidades como um todo. Fomentar as competências deve ser o objetivo dos programas educacionais. Elas podem ser divididas em competências relacionadas ao treinamento profissional geral (competência genérica/gerais) ou em uma área de conhecimento (específica para um campo de estudo) (MÉXICO, 2016). De acordo com a Proposta Curricular para a Educação Obrigatória no México de 2016, fica estabelecido o quadro curricular com onze competências genéricas/gerais pré-fixadas, ou também chamadas de “competências chaves”. Devido a sua relevância para a vida e para a aquisição de outras competências, elas são transversais a todas as disciplinas e espaços curriculares no Ensino Médio Superior. Nesse sentido, todos os egressos do Ensino Médio Superior, equivalente ao Ensino Médio no Brasil, independente do subsistema de ensino, devem ter como base este conjunto de competências-chave (MÉXICO, 2016).

Álvares (2017) aponta que a OCDE retrata que uma competência é mais do que conhecimentos e habilidades. Implica a capacidade de responder a demandas complexas, usando e mobilizando recursos psicológicos (incluindo habilidades e atitudes) em um determinado contexto. Uma crítica a atual Educação pautada em competências é o não intuito de emancipar, mas sim de mascarar os frutos econômicos de uma filosofia empresarial, que permeia a Epistemologia e a Filosofia da ciência para elevar as dimensões sagradas dos eixos econômico-capitalistas, que servem de dominação local e universal.

## 4 Análise e Discussão

A análise dos dados buscou estabelecer tendências educativas que possivelmente a dissertação/tese estudada segue e seguirá, podendo-se inferir a partir de críticas positivas e/ou negativas dentro da própria pesquisa. Para conseguir chegar a tal prospecção, fez-se a leitura atenta dos dados conclusivos de cada documento (dissertação/tese). A análise foi realizada via inferência autoral a partir da proposta de cada pesquisa.

A organização segue a metodologia comparativa de Ferran Ferrer (2002), que aperfeiçoa o método de Bereday (1972) e acrescenta a fase Prospectiva, a qual tem como finalidade estabelecer as tendências educativas que possivelmente o país estudado seguirá.

Os documentos foram selecionados utilizando-se os critérios de seleção de Cellard (2008), o qual relata que ao selecionar fontes de dados e construir um corpo satisfatório de análise para pesquisa é necessária uma exaustiva revisão textual e afirma que nesse estágio, “[...] o principal erro consiste em se precipitar sobre o primeiro bloco de documentos obtido antes de realizar um inventário exaustivo e uma seleção rigorosa da informação disponível” (CELLARD, 2008, p. 298).

Almeja-se realizar uma inferência sobre as prospecções das pesquisas por meio da leitura das considerações finais de cada dissertação ou tese estudada, buscando responder ao objetivo geral da pesquisa: comparar e contrastar as tensões entre global e local na Pedagogia das Competências, tanto no Brasil quanto no México, no período temporal de 2013 a 2019, assim como o objetivo específico: caracterizar - com base em estudos sobre a Pedagogia das Competências, as concepções e tensões referentes às Reformas Educacionais de ambos os países.

Pode-se observar que a maioria dos autores interpretam a Pedagogia das Competências como uma Educação de formato tecnicista, voltada a questões mercadológicas, podendo vir a reforçar a acriticidade e priorizando a teoria do capital humano. Na pesquisa de número 6 de Santos (2019), partindo do seguinte excerto - A Educação servindo como uma “‘fábrica’ de formação de mão de obra adaptada às mudanças no mundo produtivo” (p. 102) - o autor aponta

a Pedagogia das Competências como uma falácia desenvolvimentista, negligenciando a formação de um cidadão crítico e emancipado.

Outras críticas aparecem, como na pesquisa de número 8 (SANTOS, 2015), que aponta o caráter enciclopédico e bancário da Educação pela lógica das competências, assim como a formação de um cidadão passivo e acrítico quanto a sua realidade social. “[...] observamos que existia a crítica ao caráter enciclopédico, livresco, bancário e ultrapassado da escola ao ensinar, tornando evidente que era preciso realizar modificações na prática avaliativa” (SANTOS, 2015, p.139).

A pesquisa de número 16 (FLORES, 2017) explicita que a Pedagogia das Competências serve como ações políticas de ensino, estratificadoras e meritocráticas.

La coyuntura y la tendencia son los marcos en los que se desenvuelve la historia como secuencia de coyunturas. En ese sentido, los procesos de reforma que se están implementando en México y Perú se insertan dentro de una tendencia de flexibilización laboral y del diseño de políticas docentes estratificantes y meritocráticas (FLORES, 2017, p. 111).

Partindo com uma crítica à Pedagogia das Competências, a pesquisa de número 1 de Soares (2016) retrata uma possível volta de uma Educação Tecniciста através da Pedagogia das competências, respondendo a questões imediatistas do mercado.

No âmbito da tendência tecnicista, a conclusão que se depreende quanto às práticas pedagógicas, principalmente, pelos relatos dos sujeitos da pesquisa, foi o caráter instrucional e comportamental dessa concepção. Concomitantemente, observa-se para essa fase educacional, a inexistência de integração entre as bases comum e técnica; além de manter e reiterar a dualidade histórica (separação entre escolas para filhos da elite e filhos da classe trabalhadora). O contexto aludido se enquadra no seio das políticas educacionais para atender ao mercado de trabalho, sendo que concretamente, nem propiciou uma formação profissional satisfatória, nem houve preparo do alunado do ponto de vista propedêutico, com ênfase na Teoria do Capital Humano (TCH). De certa maneira, com as transformações no mundo do trabalho e as subsequentes inserções de novas tecnologias no processo produtivo, ocasionaram certa

adequação das práticas educativas para que correspondesse a reestruturação. Por conseguinte, houve o advento da Pedagogia das Competências e a necessidade de recondução do processo educativo para a flexibilidade do mercado de trabalho (SOARES, 2016, p. 123).

Em sua maioria, as principais críticas apontadas são questões envolvendo a emergência do mercado, lógica empresarial, demandas do capital, falta de criticidade, predomínio de interrogações e padronização curricular.

Dentre as vinte e quatro pesquisas, somente três tiveram uma prospecção positiva frente à Pedagogia das Competências, tais quais: a pesquisa de número 2 (SCHLIKMAN, 2018), revela que a Pedagogia das Competências pode vir a servir como uma ferramenta de cidadania e inserção social:

Aqui foram citadas apenas algumas das Competências indicadas por Perrenoud e pela Escola, mas já é suficiente para compreender a diversidade de situações que a Pedagogia Das Competências possibilita serem criadas e trabalhadas para que estes sujeitos, que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, sejam inseridos e estabelecidos no mercado de trabalho e na sociedade (SCHLICKMAN, 2018, p. 124).

A pesquisa de número 13 (REGUS, 2015) aborda a capacidade das competências de desenvolver atitudes e valores através da padronização curricular:

Pelo contexto histórico da educação brasileira, a responsabilidade de ensinar atitudes e valores também cabe à escola, independente do nível de formação. Se forem trabalhados os princípios educacionais disponíveis nas leis e regulamentos, bem como os quatro pilares da educação para a vida proposto por Delors (2010), com certeza o aprendizado será bem conduzido (REGUS, 2015, p. 85).

Por fim, a pesquisa de número 17 (GÓMEZ, 2015) que traz a Pedagogia das Competências como uma forma de inovação curricular:

De ésta forma podemos concluir que la presente investigación posibilitó identificar que los maestros conformados en grupos de asociados orientan y le dan sentido de tres formas diferentes:

a).- Los que se resisten a la implementación Los Evasivos”.

b).- Los que se alinean al discurso oficial “Los Reproductores”.

c).-Los que buscan un equilibrio entre las formas tradicionales de evaluar y la evaluación en competencias “Los Innovadores” (GÓMEZ, 2015, p. 195).

## **5 Considerações Finais**

A pesquisa teve como objetivo compreender a Pedagogia das Competências dentro das Reformas Educacionais no Brasil e no México, por meio da problemática da tensão epistemológica entre o global e o local. Para almejar tal compreensão foi necessário partir de uma análise ampla do problema que se estende até a contemporaneidade (século XXI). A Pedagogia das Competências teve origem na década de 1970 aguçada pela crise do capitalismo mundial, levando a uma reorganização dos processos de produção taylorista-fordista para a base toyotista, afetando o campo educacional.

Através da análise comparativa observa-se que o México possui semelhanças com o Brasil no que diz respeito à implantação da Pedagogia das Competências, tais semelhanças podem ser observadas em documentos reformistas como a BNCC (2018) no Brasil e a Proposta Curricular para a Educação obrigatória no México (2016).

A tensão epistemológica do global e local a partir da Pedagogia das Competências tem ênfase na análise da Educação Básica alinhando-se às demandas do mercado, estando imbricadas a Teoria do Capital Humano, onde o valor humano é reduzido ao “saber fazer” para determinada função e tarefa, podendo o saber local estar em descompasso com o saber global, dentro de uma Educação globalizada e atrelada aos desmandos do capital.

A análise da dados buscou fazer uma inferência sobre as prospecções das pesquisas por meio da leitura das considerações finais de cada dissertação ou tese estudada, inferindo-se que a maioria dos autores descreve/interpreta a Pedagogia das Competências como uma Educação de formato tecnicista, voltada a questões mercadológicas, sem uma vinculação direta entre teoria e prática, podendo vir a reforçar a acriticidade e priorizando a teoria do capital humano através da padronização curricular e da ênfase no saber fazer.

Das vinte e quatro pesquisas, somente três tiveram uma prospecção positiva frente à Pedagogia das Competências. Entre as visões positivas, pode-se ressaltar a Pedagogia das Competências servindo como uma ferramenta de cidadania e inserção social, assim como a possível capacidade das competências em desenvolver atitudes e valores através da padronização curricular. Por fim, a Pedagogia das Competências como uma forma de inovação curricular.

Com o fim desta pesquisa, não se pretende esgotar os estudos sobre o campo das Reformas Educacionais, mais especificamente da Pedagogia das Competências, campo este que perpassa por diversas tensões. Defende-se, diante do percurso da presente pesquisa, mais estudos que utilizem como escopo metodológico a Educação Comparada, pois, como aponta o próprio comparatista de referência, Bereday (1972, p. 32), “a mais bela lição que a Educação Comparada pode proporcionar é o conhecimento de nós mesmos, nascido do conhecimento dos outros”.

## 6 Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: Avaliação e Perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 06 maio 2022.

ÁLVARES, Noé Carmona. **La Filosofía de las Competencias Educativas en México: crítica Desalienadora 2000-2015**, 2017. 258 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação) - Universidad Autonoma de Guerrero, México, 2017.

ANAYA, Irma Alicia González. Organismos internacionales y reformas educativas en México 1992-2014. In: NAVARRO LEAL, Marco Aurelio; NAVARRETE CAZALES, Zaira (Coord.) **Educación Comparada Internacional y Nacional**.

México, D.F. Sociedad Mexicana de Educación Comparada:  
Plaza y Valdés Editores, 2015, p. 95-103.

BEREDAY, George Z. F. **Método comparado em Educação.**  
Tradução: José de Sá Porto. São Paulo: Editora Nacional e  
Editora da USP, (1964) 1972.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, Versão  
preliminar 2015. Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 03 jun.  
2021.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece  
as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso  
em: 29 de mar. 2021.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. (Orgs.). **Pesquisa  
em Educação Comparada:** abordagens e métodos. Brasília:  
Liber Livro, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A  
pesquisa qualitativa Enfoques epistemológicos e  
metodológicos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p- 295-316.

DELORS, Jacques *et al.* (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir.  
Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre  
Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. El enfoque de competencias en la educación.  
¿Una alternativa o un disfraz de cambio? **Perfiles  
Educativos**, v. XXVIII, n. 111, enero-marzo, 2006, p. 7-36.  
Disponível em:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>. Acesso em:  
23 mai. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**. n. 2, v. 35, p. 291-306, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FERRER, Ferran. **La educación comparada actual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.

FLORES, Leonardo Oliver Ortiz. **Políticas y Reformas Educativas en la historia reciente de México y Perú en el contexto latinoamericano**. Hegemonía y alternativas. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) - Universidad Nacional Autonoma de Mexico - Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, México, 2017.

GÓMEZ, Arturo Pioquinto. Las representaciones sociales que los docentes construyen respecto de la evaluación, en competencias, en el escenario de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). 2015. 2016 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) - Universidad Nacional Autónoma de México - Programa de Posgrado en Pedagogía, México, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: Avaliação e Perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-28. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

MÉXICO. **Propuesta Curricular para la Educación obligatoria**, 2016. Disponível em: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

MÉXICO - **Secretaría de Educación Pública** - SEP. Estrategias de Formación Docente para la Implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en el Aula (Educación Primaria), México, 2012. Disponível em: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2998/1/images/rieb.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 27, n. 3, p. 26-35, 2001. Disponível em: <https://emseducmt.blogspot.com/2010/10/pedagogia-das-competencias-e.html>. Acesso em: 17 jul. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre Pedagogia das Competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

REGUS, Carlos Guilherme Maciel. **O Ensino por Competências: uma visão das Instruções Reguladoras do Ensino por Competências e suas decorrências para as práticas educativas no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR/PA)**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle - Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2015.

SANTOS, Geisa Ferreira dos. **A contrarreforma do ensino médio no contexto do estado brasileiro neoliberal**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **Política de avaliação externa: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá - Programa de Pós- Graduação em Educação, PR, 2015.

- SCHLICKMANN, Jessica Rohden. A Educação de Jovens e Adultos Na Perspectiva Da Pedagogia das Competências como Instrumento De Cidadania e Inserção Socioproductiva. 2014. 128 f. - Dissertação (Mestrado) - UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação, SC, 2014.
- SANTIBÁÑEZ, Lucrecia. Reforma educativa: el papel del SNTE. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 13, n. 37, p. 419-443, 2008.
- SAVIANI, Demerval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: \_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.
- SILVA, Adriano Larentes da. A Desespecialização do trabalho docente no México: reflexões sobre as experiências de EJA e de Educação Profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-22, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e162221.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- SILVA, Adriano Larentes da. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100202&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100202&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 02 dez. 2021.
- SOARES, Roberto, Leite. **A educação profissional no Brasil: entre o tecnicismo dos anos de 1970 e a pedagogia das competências nos dias atuais**. 2016. 155f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.
- SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: Breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Realização**, Revista online de extensão e cultura, n. 05, v. 03, p. 81-98, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362/3320>. Acesso em: 22 jul. 2021.



**6. AÇÃO HUMANA,  
ATIVIDADE DOCENTE E  
FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES:  
PERSPECTIVAS A PARTIR  
DO PENSAMENTO DE  
HANNAH ARENDT**

.....

**MARIA SELMA GROSCH**

Até nos tempos mais sombrios temos o direito de esperar ver alguma luz. É bem possível que essa luz não venha tanto das teorias e dos conceitos, como da chama incerta, vacilante, e muitas vezes tênue, que alguns homens e mulheres conseguem alimentar.

Hannah Arendt

## 1 Introdução

Este estudo sobre questões relacionadas à formação continuada de professores está inscrito numa relação entre políticas públicas educacionais, formação de professores para a Educação Básica e influências do macro sistema de organismos internacionais. Esta relação fica caracterizada, ao longo do estudo, pela identificação das múltiplas forças e intervenientes políticos, históricos, sociais e culturais na elaboração de diretrizes e no desenrolar de ações que orientam o micro espaço das políticas locais de educação e de formação de professores no exercício do magistério público.

A constituição de um coletivo de educadores que venha contribuir para transformações no cotidiano da escola nem sempre está ancorada numa percepção das condições objetivas que se apresentam no contexto. Cabe, sob esta perspectiva, um olhar atento ao labor docente, enquanto ação educativa, e à formação continuada como alicerce do exercício profissional.

A compreensão dos processos de formação continuada de professores, a partir de uma análise sócio histórica, levando-se em consideração a totalidade do processo, o contexto histórico social em que ocorrem e, sobretudo, as contradições que podem ser percebidas na implementação das políticas públicas de educação, pode trazer contribuições para a superação das limitações que têm cerceado relevantes projetos iniciados na gestão pública da educação.

Em um universo de pluralidades como o da escola, há busca constante de realização da pessoa e suas singularidades, ao mesmo tempo em que se estabelecem contribuições para o avanço do gênero humano. O significado e o sentido do trabalho docente estão sempre

ancorados em fins sociais mais amplos, ainda que não se tenham clareza de tais propósitos. E nesse caso, a formação continuada pode atuar como espaço de ação, intermediando a discussão sobre aspectos condicionantes da atividade do professor, buscando a exploração dos limites e das possibilidades oferecidos pelas condições existentes e investindo na promoção de transformações para além das condições dadas no espaço e tempo presentes.

## **2 Atividade docente e políticas de formação**

A despeito de um avanço nos níveis de formação dos professores da educação básica o que se pode deduzir, a partir de resultados de pesquisas, como as desenvolvidas por Grosch (2011) e Silva e Rausch (2010), é que este avanço na formação nem sempre resulta, numa relação direta, em qualidade na educação. Avanços ou retrocessos decorrem de múltiplos fatores; resultam tanto de movimentos singulares que marcam a ação dos indivíduos e incorrem em mudanças na prática social, quanto da complexidade dos conhecimentos produzidos acerca de ciência, políticas, trabalho pedagógico e instituições.

Se por um lado defende-se que a escola não é uma instância redentora das mazelas da sociedade, por outro, cumpre reforçar a responsabilidade da escola e seus sujeitos em subsidiar os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania como: ler, escrever, interpretar e calcular. A ação educativa desenvolvida na escola não é um movimento solitário; suas dinâmicas são fluidas e inter-relacionadas a projetos do que está por vir e a releitura do que já se foi.

Segundo Arendt, os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo; “que sempre vem a ser ‘culpado’ de consequências que jamais desejou ou previu; que, por mais desastrosas e imprevistas que sejam as consequências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo”; e que “o processo por ele iniciado jamais termina inequivocadamente num único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se revela ao ator, mas somente à visão retrospectiva do historiador, que não participa da ação” (2005, p. 245).

Enquanto a força do processo de fabricação é inteiramente absorvida e exaurida pelo produto final, a força do processo de ação nunca se esvai num único ato, mas, ao contrário, pode aumentar à medida que se multiplicam as consequências; as únicas coisas que perduram na esfera dos negócios humanos são esses processos, e sua durabilidade é ilimitada, tão independente da perecibilidade da matéria e da mortalidade dos humanos, quanto o é a durabilidade da humanidade (ARENDR, 2005b, p. 245).

Quando os professores têm oportunidade de, num espaço de tempo e lugar específicos de formação continuada, trazer suas peculiaridades, suas problemáticas, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar. A partir desta perspectiva pode-se estabelecer um diálogo com as ideias de Arendt (2005b, p. 189) quando afirma que “só o homem é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares”.

Esta distinção singular vem à tona no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes. A ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento original [...] seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da conduta humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais (ARENDR, 2005b, p. 190-191).

O envolvimento de professores na concepção das políticas educacionais determinantes nas ações no contexto escolar, pode criar possibilidades para sentirem-se sujeitos participantes na materialização destas políticas, que são interdependentes no contexto social mais amplo. A escola e a sociedade têm um entrelaçamento na

tessitura do conhecimento através de conceitos científicos, tais como os conceitos espontâneos e cotidianos. Ignorar esta interdependência pode significar a marginalização da função social da escola, ou ao contrário, a responsabilizar como redentora das mazelas da sociedade.

Na mudança de gestão, em especial quando há alternância político partidária no poder, os processos de formação quase sempre sofrem rupturas e solução de continuidade dos projetos, cujos percursos, ações e consequências são muitas vezes desconhecidos, na sua essência, pelos próprios professores que participaram do movimento. As ações políticas, em grande parte, não alcançam o cotidiano da atividade docente. A impossibilidade de participar como sujeitos de sua história e consciência de sua classe num determinado período e contexto histórico, incorre no cerceamento dos professores a uma visão de totalidade e determinações sociais no seu fazer cotidiano.

A implementação de políticas públicas e de inovações, que muitas vezes são objeto da formação continuada, exigem a construção de um arcabouço teórico, por parte dos professores, que amplie as possibilidades de reflexão sobre as inovações que se quer implementar. A falta de condições concretas para efetiva participação resulta numa resistência ou acomodação, descomprometendo os sujeitos da formação, com os resultados de tais inovações. Silva (2010) pondera sobre a complexidade na geração de novas ideias e as dificuldades de aceitação das inovações, ao longo da história do conhecimento:

É incontestável o fascínio e o poder exercidos, ao longo da história da civilização, pela faculdade humana de pensar. [...] Neste processo de materialização as ideias circulantes tornam-se, em cada época, expressão da cultura e dos grupos que as propagam. Porém, do mesmo modo que definem, estimulam e dão sentido às ações, as ideias provocam temor e sinalizam perigo. [...] Movimentos de geração de novas ideias passam por crivos de governo e poder, enfrentam inúmeras resistências e correm sempre risco de não se instaurar (SILVA, 2010, p. 143).

A mudança de paradigmas não se dá apenas no plano objetivo da implementação das novas políticas educacionais, mas também no

plano subjetivo das ideias. Transformações passam pela mudança de visões que só podem ser compreendidas quando as decisões tomadas no cotidiano da realidade escolar estiverem embasadas numa conseqüente assimilação do compromisso ético e moral com o exercício profissional.

Por um lado, os professores, como sujeitos no processo educacional, agem na mobilização de mudanças e destacam reformas necessárias; por outro, a materialização das políticas e a construção de diretrizes nem sempre apresentam indícios claros dessa organização. Nesse movimento, a participação dos professores se dá comumente de modo indireto e a política, ainda que dita democrática e representante de interesses majoritários, não constitui a identidade geral, aumentando a distância entre o que se diz no contexto das práticas educativas e o que se define como diretriz para a educação em âmbito político organizacional.

Se os professores não se constituírem como sujeitos do processo, pode haver insegurança, insatisfação, frustração, e ainda resistências na materialização das políticas. Quando as concepções não são estudadas e compreendidas podem gerar práticas confusas e até contraditórias. As mudanças só ocorrem de forma segura quando há um sentimento de pertencimento ao coletivo.

O desafio de solucionar os problemas educacionais – pôr em ordem a educação - aumenta dia a dia entre os professores e as condições para superar as limitações não parecem favoráveis se forem consideradas as políticas educacionais, levando-se em conta a questão salarial, o progresso na carreira, o número de alunos em sala aula, a formação inicial deficitária e os programas de formação continuada, que nem sempre atendem às expectativas geradas pelas necessidades concretas do trabalho em sala de aula.

Arendt cita Hamlet quando diz: “O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para pô-lo em ordem” (2005a, p. 242). Falando de mudanças na educação, Arendt (2005a, p. 227) aponta alguns aspectos da crise na educação americana, levantando a hipótese de que a origem da crise estar na adoção indiscriminada de modernas concepções sem a necessária reflexão sobre a pertinência para o contexto, afirmando que: “[...] em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e

em nenhum lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente” (ARENDT, 2005a, p. 236).

Quando aborda a questão da responsabilidade dos educadores sobre a formação das novas gerações, Arendt defende que “[...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo”. Afirma ainda sobre a responsabilidade do professor: “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança – Isto é o nosso mundo” (2005a, p. 239).

Entretanto, é necessário refletir sobre as condições concretas na formação cultural deste educador que deveria ter uma visão de mundo de tal sorte que pudesse apresentá-lo, sabendo-se parte deste mundo e não numa visão simplista do interior da escola, como se o mundo se restringisse aos conteúdos escolares. Que perspectivas de mundo pode ter um professor se não tiver acesso a eventos como: teatro, cinema, música, artes, viagens, etc.? Como refletir sobre sua singularidade num universo tão pequeno de pluralidade? O que nos parece é que estas condições de superação das próprias limitações sociais e culturais, devem ser amparadas por políticas públicas, criando possibilidades reais de ampliação do repertório cultural e arcabouço teórico.

Arendt defende a importância do agir em conjunto, que se dá entre os homens e do qual nasce o poder, entendido como um recurso gerado pela capacidade dos membros de uma comunidade política de concordarem com um curso comum da ação.

Como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros. [...]. O menor dos atos, nas circunstâncias mais limitadas, traz em si a semente da mesma ilimitação, pois basta um ato e, às vezes, uma palavra, para mudar todo um conjunto. [...] a imprevisibilidade decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato (ARENDT, 2005b, p. 204).

A partir das condições oferecidas ao grupo de educadores que buscam a superação das condições adversas da própria formação, é

possível encontrar espaço para a manifestação da individualidade para si, a singularidade dos sujeitos num universo de pluralidades. Esta distinção singular vem à tona no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes.

### **3 A solidão dos professores na descontinuidade das políticas de formação**

A falta de continuidade nos projetos de formação pode ser apontada como um elemento determinante na falta de interesse e participação ativa dos docentes, tendo em vista que os avanços nos seus estudos nem sempre são consolidados. A descontinuidade causa angústia, mal-estar e estranhamento, o que dificulta a organização de grupos que elaboram conceitos e refletem sobre suas concepções, num processo de socialização entre os pares.

A descontinuidade dos projetos pode constituir-se numa dificuldade dos professores para avaliarem seus próprios avanços, desconsiderando o conhecimento que já foi construído e partindo novamente de um nível inicial. Partir comumente do mesmo ponto pode provocar desinteresse e passividade frente às oportunidades de formação continuada.

A prática pedagógica é, também, uma prática social. Desenvolvida no âmbito da escola, a atividade pedagógica não é independente do seu entorno social, ou seja, está sujeita às influências e determinações do mundo do trabalho. A formação de professores, nesta perspectiva, é compreendida a partir das condições objetivas do seu trabalho. Os professores no exercício da docência têm como fundamento a sua formação inicial, um diálogo na formação continuada mediado pela prática pedagógica, em permanente construção dos saberes docentes. A formação continuada, aliada à formação inicial, como pressuposto para o exercício da docência, constitui-se um espaço de reflexão da teoria.

O conhecimento embasa a prática, e a prática por sua vez, alimenta as possibilidades de ampliação da teoria, exigindo uma constante relação entre pensamento e ação, no planejamento da atividade pedagógica. Na formação inicial, os professores têm a

instrumentalização para o trabalho; na formação continuada, eles vão adequando sua formação às exigências da prática pedagógica cotidiana.

No curso da experiência profissional, os professores encontram situações que exigem um retorno ao estudo teórico para melhor compreensão da sua atividade, isto é, precisam ir além do pressuposto anterior, permitindo avanço na formação obtida na habilitação para o magistério, tendo a prática como constitutiva da sua reflexão teórica. O trabalho docente se constrói a partir da prática social, oferecendo condições de ampliação dos conhecimentos e abrindo possibilidades para a transformação, a partir de reflexões e discussões coletivas

Esta perspectiva permite visualizar a imponderável insignificância do ser humano. Sozinho ele não consegue desencadear nada significativo, condição necessária ao ato de compreender a si mesmo e às suas ações, numa relação íntima de coerência entre o discurso e a prática. Essa compreensão, segundo Arendt (1993, p. 40) “[...] trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliando-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa de novo”.

Esta condição é a maneira especificamente humana de estar vivo, “porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade”. Sobre o compromisso dos educadores com as novas gerações, Arendt (2005a) defende que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (p. 247).

Para assumir esta tarefa, os professores procuram encontrar um lugar legítimo, como sujeitos da sua formação e do planejamento das ações pedagógicas. À medida que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho, transferidos para equipes técnicas, livros didáticos e outros, ocorre o estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho.

Nesta perspectiva, o espaço da formação continuada pode constituir-se numa instância de constante exercício da humildade, no sentido de compreender, sem pré-julgamentos, nem meras teorizações, o que de fato acontece na prática pedagógica que revele uma compreensão da teoria que a fundamenta. O aprofundamento da formação permite reflexão, sem os ditames de modismos desta ou daquela tendência ou concepção.

Com rigorosidade metodológica e vigilância teórica, a partir de pressupostos defendidos pelo coletivo de educadores tanto da educação básica quanto da graduação e pós-graduação, o professor pode enxergar com olhos mais apurados o que está se fazendo. E, a partir da proposta educacional referendada por todos os envolvidos no processo de educação escolar, compreender se de fato se faz o que se propunha ser correto ou adequado fazer.

À mediação, com atos e palavras, dá-se o nome de teia de relações humanas, e é de certo modo intangível. Em virtude dessa teia pré-existente de relações humanas, com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes, que a ação quase sempre deixa de atingir seu objetivo. Arendt (2005b, p. 199) refere-se à história dos sujeitos, registrados em documentos, monumentos, obras de arte. Fala da transcendência dos sujeitos e suas ações. “A conotação de coragem, que hoje reputamos qualidade indispensável a um herói, já está, de fato, presente na mera disposição de agir e falar, de inserir-se no mundo e começar uma história própria”. Por outro lado, cita a parábola de Kafka, sobre o embate entre o passado e o futuro:

Ele tem dois adversários: o primeiro acossa-o por trás, da origem. O segundo bloqueia-lhe o caminho à frente. Ele luta com ambos. Na verdade, o primeiro ajuda-o na luta contra o segundo, pois quer empurrá-lo para frente, e, do mesmo modo, o segundo o auxilia na luta contra o primeiro, uma vez que o empurra para trás. Mas isso é

assim apenas teoricamente. Pois não há ali apenas dois adversários, mas também ele mesmo, e quem sabe realmente das suas intenções? Seu sonho, porém, é em alguma ocasião, num momento imprevisto – e isso exigiria uma noite mais escura do que jamais o foi nenhuma noite -, saltar fora da linha de combate e ser alçado, por conta de sua experiência de luta, à posição de juiz sobre os adversários que lutam entre si (KAFKA apud ARENDT, 2005a, p. 33).

Segundo Arendt, o conceito de processo, e a experiência humana real em que esse conceito se baseia é a ação. Se é possível conceituar a natureza e a história como sistemas de processos, é porque existe a capacidade de agir, de iniciar nossos próprios processos. Mas a capacidade de agir precisa estar ancorada no compromisso com as consequências dos atos, pois não há possibilidade de desfazer ou controlar com segurança os processos que se desencadeiam através das ações.

A incapacidade de desfazer o que está feito se equipara à incapacidade de prever consequências do ato de fazer ou desfazer. O que mantém unidas as pessoas depois que passa o momento fugaz da ação e o que elas, por sua vez, mantêm vivo ao permanecerem unidas é o poder. No caso dos professores este poder é gerado pelo conhecimento, em especial quando construído no coletivo. “Todo aquele que, por algum motivo, se isola e não participa dessa convivência, renuncia ao poder e se torna impotente, por mais que seja a sua força e por mais válidas que sejam as suas razões”. (ARENDT, 2005b, p. 213).

Quando os professores se veem como sujeitos da sua própria formação, em serviço, dão-se conta da transcendência do ato pedagógico e têm a possibilidade de repensar as suas ações, desvelando as teorias que estão fundamentando estas ações, com a possibilidade de corroborar ou refutar as próprias ideias. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham oportunidade de participar de eventos e comunicar seus avanços através de trabalhos que deem visibilidade à sua trajetória de estudos.

Arendt (2005b) defende o discurso como estratégia de distinção do singular entre iguais. A ação tem no discurso um caráter revelador ao próprio autor e a seus pares, na interlocução e na troca de ideias, de concepções, percepções e representações.

O discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais. De qualquer modo, desacompanhado do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis. Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas atividades pessoais e singulares. Essa revelação de quem, em contraposição a ‘o que’ alguém é – as dores, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exhibir ou ocultar – está implícita em tudo o que diz ou faz (ARENDT, 2005b, p. 191-192).

Ao registrar e tornar públicas estas ações, os sujeitos que as engendram dão o caráter político do que é público e constroem um espaço de diálogo que fortalece o coletivo de educadores. Preocupados com o que fazem diariamente no cotidiano escolar, os professores vão engendrando novos modos de pensar a atividade docente e, desse modo, contribuem por desencadear novos processos. “[...] Seja qual for o poder mental necessário para desencadeá-los, a capacidade humana responsável por esse poder mental – e única força capaz de realizar tais fatos – não é nenhuma capacidade ‘teórica’, não é contemplação nem razão; é a faculdade humana de agir, de iniciar processos novos [...].” (ARENDT, 2005b, p. 243).

Este patrimônio cultural construído num mundo partilhado por um coletivo de pessoas que têm os mesmos objetivos, elabora concepções, estudam suas problemáticas, procuram descobrir novas formas de elaborar projetos e superar as limitações do contexto social, pode constituir-se num conjunto de forças que serão utilizadas nos momentos de conflitos, na necessidade de reivindicações. Na falta desse amálgama os professores podem sentir-se fragilizados, descredenciando das próprias potencialidades na luta por melhorias das condições de trabalho e projeção na carreira.

Parece importante, também, que o professor tenha a compreensão de como ele é visto na sociedade, como é a sua relação entre seus pares e como os professores se veem entre si. É necessário que tenha consciência da própria singularidade para que possa espelhar-se, vendo-se no outro e construir um “nós”, uma classe de

respeito, com uma visão abrangente do mundo que o rodeia, para a compreensão de seu papel de mediador nas relações sociais que propiciam a construção do conhecimento.

Para superar as condições de alienação, é necessário visualizar alternativas de propostas pedagógicas, superando a crítica e a simples constatação dos problemas enfrentados pelos professores, cuja luta é muito solitária, uma vez que, em grande parte, lhe é negado o espaço para a reflexão de sua prática cotidiana, com os demais colegas. As condições de uma formação continuada que privilegie o coletivo, no sentido de compreender a própria prática, à luz de concepções teóricas que oportunizem identificar a teoria que embasa estas práticas, podem desenvolver um sentimento de pertencimento, fundamental no fortalecimento de um grupo ou de uma classe.

Arendt defende a recuperação da palavra viva e da ação vivida, que surge em certas situações específicas. Mostra como ação, palavra e liberdade são coisas dadas, mas requerem a construção e a manutenção do espaço público. Segundo Arendt (1993), o resultado da compreensão é o significado que produzimos em nosso próprio processo de vida, à medida que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos.

A compreensão preliminar que está na base de todo o conhecimento e sua verdadeira compreensão têm isso em comum: conferem significado ao conhecimento. Entretanto, esta mesma compreensão do que é percebido no real é quase um paradoxo ao ver a teoria distante da prática, ou o que é científico divorciado do senso comum. O desenvolvimento de ações, no sentido político de intervenção na realidade no espaço da escola, permite aos professores compreenderem a forma como vêm agindo, de acordo com a influência de tendências educacionais e concepções pedagógicas. Esta compreensão permite visualizar a fragilidade do ser humano que sozinho não consegue desencadear nada significativo, condição necessária ao ato de compreender a si mesmo e às suas ações, numa relação íntima de coerência entre o discurso e a prática (ARENDR, 1993)

A distorção ou incoerência entre o discurso e a ação provoca uma instabilidade nociva ao desempenho do professor ao mesmo tempo em que cria uma insegurança em relação ao que sabe e o que

faz diariamente, a ponto de provocar certa imobilidade, e até negação, na revelação das próprias ideias e pressupostos. Talvez por isso, mesmo quando os professores são convidados a construir seu ideário pedagógico, seja sob a forma de projeto político-pedagógico, ou proposta curricular etc., surjam, a despeito destas tentativas de mobilização do coletivo de educadores, tantas propostas educacionais. Elaboradas por um pequeno grupo, cada proposta pensa como a prática pedagógica poderia ser mais eficiente, em detrimento de um grande número de pessoas que se encarregam de um fazer pedagógico incipiente, mesmo seguindo os ditames das tais propostas.

Daí a necessidade de planejar processos de formação inicial e continuada que superem esta dicotomia e permitam aos professores, num processo de familiaridade e de confiança mútua, discutirem suas práticas, revelando concepções, superando tendências, à luz dos processos emergentes de construção de um ideário pedagógico coerente com a sociedade contemporânea.

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento original [...] seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa (ARENDDT, 2005b, p. 189).

O ato de tornar públicas as próprias ideias, numa ação coletiva, tem um caráter de coragem; deste modo, não é possível controlar os resultados da ação e as consequências não são previsíveis, a exemplo de tantos processos desencadeados. A consciência da força de uma ação compartilhada, tanto no sentido da durabilidade, da imprevisibilidade e da irreversibilidade, impulsiona o professor a vir em público contar sobre seus projetos, e colocar-se em parceria para discutir pressupostos que inclusive podem ser alvo de críticas e de incompreensão provocando instabilidade e insegurança.

Colocar-se no lugar público é um ato político. Nesse sentido faz-se necessário um distanciamento entre o sujeito e o contexto. Arendt fala sobre a aproximação demasiada que se faz pela experiência direta, e as barreiras que o mero conhecimento produz:

Esse distanciamento de algumas coisas e aproximação de outras, pela superação de abismos, faz do diálogo da compreensão, para cujas finalidades a experiência direta estabelece um contato próximo demais e o mero conhecimento ergue barreiras artificiais. Sem esse tipo de imaginação, que na verdade é compreensão, jamais seríamos capazes de nos orientar no mundo. Ela é o único compasso interno que possuímos (ARENDT, 1993, p. 53).

O processo de crescimento intelectual, que incorre na conquista da autonomia e constituição de um coletivo de educadores, é muito complexo. Buscar este compasso interno, que é singular, resgatando conhecimentos construídos, conceitos internalizados, a partir de uma interlocução com outros autores, exige um distanciamento do que está próximo demais – as experiências cotidianas - e aproximação de outras, através de leituras, reflexões, sistematizações, o envolvimento com a ciência, a filosofia e a arte.

No cotidiano pedagógico a busca de crescimento intelectual exige um esforço enorme, visto que, aquilo que está longe demais demanda a constituição de um coletivo de educadores que possa visualizar nas suas circunstâncias histórico-sociais, as possibilidades de superação desse estranhamento próprio de quem ainda não se apropriou de uma concepção, de um conceito, sobre os quais possa refletir como parte de seu repertório. “A compreensão é, como tal, um empreendimento estranho. No final, pode não ir além de articular e confirmar o que a compreensão preliminar, consciente ou inconscientemente sempre engajada na ação, intuía de início” (ARENDT, 1993, p.40).

Considerando a prática pedagógica uma prática social, partimos do pressuposto que a construção do conhecimento docente está sujeita às condições objetivas do trabalho pedagógico, em espaços de reflexão da teoria que embasa a prática e da prática que alimenta as possibilidades de ampliação da teoria. Para que os alunos se apropriem do saber escolar, de modo a se tornarem autônomos e críticos, os professores precisam, eles próprios, apropriar-se desse saber e tornar-se cada vez mais autônomos e críticos. Ao apropriar-se da cultura acumulada pelas gerações anteriores, precisa-se, ao mesmo tempo, criar novas objetivações correspondentes às suas ideias e aos desafios de seu tempo. Isto implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória, de seu saber prático

e de seu ciclo de vida profissional, mas uma referência com a forma de pensamento e ações próprias do cotidiano e do contexto social em que está inserido.

Essas mudanças quando não são discutidas exaustivamente – até que se alcance um nível aprofundado de entendimento e compreensão das concepções de mundo, de sociedade, de homem, de educação, de escola etc.; criam desconforto e insegurança, resultando em resistências, implícitas ou explícitas. As lacunas decorrentes da falta de discussão podem comprometer o processo de implementação de políticas, uma vez que não tomaram como sujeitos da proposta aqueles que de fato fazem a Educação na escola, e vão materializar, ou não, estas políticas em ações concretas no cotidiano escolar.

Dessa forma, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade, os conceitos e concepções veiculadas nos encontros de formação continuada podem ser apropriados de forma difusa, caótica, provocando insegurança no desempenho dos professores, colocando-se em discussão os objetivos de uma formação continuada que teria em princípio o objetivo de proporcionar aos professores oportunidades de evolução, emancipação e autonomia intelectual. De acordo com Gatti (2013, p.157-8),

[...]movimentos diferenciados e alternativos podem ser gerados e levados adiante, mesmo nos limites das condições histórico-sociais em que a inserção dos diferentes atores envolvidos com a educação escolar se faz, sejam os formadores de professores, sejam os administradores de redes ou escolas, sejam os coordenadores ou supervisores educacionais, e os próprios professores. Rupturas em concepções e rotinas podem ser geradas. Cada ação, por menor que pareça, tem seu papel – para mudar em direções qualitativamente melhores, ou para estacionar/regredir. Mas, para alterar condições para melhor, são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetivas sobre a realidade experimentada, vivenciada.

É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve, que vai fornecer o universo de significados possibilitando a formulação de conceitos e categorias entendidos por esse grupo. Desse modo, conceitos, pressupostos e políticas devem estar articulados com as problemáticas que circundam o cotidiano escolar do professor. A

prática social baseia-se na contradição entre o cotidiano e o não cotidiano, na relação entre a experiência individual e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo da história.

Na apropriação de uma base teórica que possibilite o entendimento das concepções que embasam uma proposta, as discussões sobre a interdependência entre prática social e prática pedagógica devem ser o ponto de partida. Na transformação prático-revolucionária das relações sociais, o homem modifica as circunstâncias e afirma seu domínio sobre elas, isto é, sua capacidade de responder ao seu condicionamento ao abolir as condições que o condicionam.

O cotidiano escolar expressa o universo de múltiplas práticas formativas que tensionam a relação entre produção e apropriação das objetivações genéricas do ser social para si: ciência, arte, filosofia, moral e política. As circunstâncias que mudam o homem são ao mesmo tempo, modificadas por ele, o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. É o homem, sem dúvida, que faz as circunstâncias mudarem, e que muda a si mesmo (ARENDRT, 2005b).

Ao iniciar novos processos no contexto da Educação, é necessário que se tenha a ideia de um coletivo de educadores, que tem sua história, constrói padrões de comportamento e relacionamentos que vão definir as possibilidades e os limites da implementação desses processos formativos. A distinção singular dos sujeitos se manifesta no grupo através do discurso e da ação. Daí a importância do agir em conjunto, entendido como recurso gerado pela capacidade dos membros de uma comunidade política de concordarem com um curso comum da ação.

## **4 Considerações finais**

A materialização das políticas educacionais se dá através de ações realizadas pelo grupo de professores que atuam no interior da escola. Essas ações, quando embasadas em projetos cuja elaboração envolve o coletivo, podem promover uma visão mais acurada do que se está fazendo e se de fato faz-se o que se propunha ser adequado fazer. Propostas referendadas por todos os envolvidos no processo de educação escolar reúnem mais chance de se concretizar. É real a existência de múltiplas restrições e condicionamentos, mas também é

evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional.

Quando os professores participam efetivamente na conjuntura escolar, constroem um espaço de tempo e lugar específico de formação continuada, a ação individual é reforçada pelo coletivo, permitindo visualização de particularidades e potencialidades. Os resultados da ação conjunta se expressam de modo diferente e não caracterizam individualmente cada um dos envolvidos; no entanto, ao permitir que cada um se veja neles e por meio deles, reúnem a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e podem exprimir seu modo de pensar.

O que mantém o grupo unido após o momento fugaz das ações é o poder do conhecimento coletivo. A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que reflete a influência de relações mais amplas em outras instâncias da prática social.

A perspectiva sócio histórica considera as ações dos sujeitos vinculadas ao contexto em que se inserem e a práxis como uma modalidade do fazer humano, que vê o outro como um ser autônomo e procura ajudá-lo a chegar à sua autonomia. Sob esta concepção é possível situar a formação continuada como uma via possível de reflexão e deliberação a respeito da atividade docente. Inferindo na práxis docente e, não tendo, e não podendo ter fim em si mesma, a formação continuada contribui na transformação do contexto dos sujeitos na escola e também transformação de si pela própria atividade docente como uma subjetividade reflexiva.

Para que isso se realize é fundamental que as políticas públicas dirigidas à formação continuada de professores considerem que o professor precisa aliar-se aos seus pares, na própria escola, com sua própria realidade, assim como em outros espaços diferenciados, para buscar caminhos de superação da reprodução para a produção do conhecimento. Sendo assim, espera-se que os docentes consigam teorizar a sua prática para poder renová-la. A competência de teorizar a prática não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamentos, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e contínuos investimentos na formação.

Nesse sentido é possível fazer uma crítica àquelas iniciativas promovidas pelas equipes gestoras da educação nos municípios que tem se constituído numa cultura de avanços e retrocessos. Movidas pela falta de respaldo e desconhecendo as prerrogativas da categoria de educadores, algumas iniciativas já se iniciam fadadas ao insucesso. Sem visualização da concepção e sem lugar no planejamento, os envolvidos na formação continuada não levam adiante a implementação das políticas. Encaminhadas por uma única via, a da gestão, as ações de formação continuada tornam-se, nessas circunstâncias, objetos de mudanças radicais tanto na vida profissional do professor como no seu contexto histórico cultural, caracterizando-se pelo estranhamento e subordinação.

Quando os sujeitos dos processos de formação compreendem e interiorizam os conceitos e concepções de uma proposta educacional, passam a ter acesso a essas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências, e serão essas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir. A formação dessa consciência não ocorre de forma independente dos fatos sócio históricos, não estão descoladas do contexto em que atuam.

A prática docente é histórica, reflete um complexo processo de apropriação; envolve tanto a história individual de cada professor, como a história das práticas sociais educativas. Trata-se, portanto, de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, se ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores, e individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas.

A formação continuada de professores tem mais possibilidades de êxito quando se privilegia a participação efetiva dos sujeitos da formação, numa perspectiva de construir conhecimentos a partir de uma relação dialética entre a teoria e a prática, tomando os fenômenos educativos em sua totalidade, suas contradições e, em grande medida, suas determinações histórico-sociais.

As políticas educacionais não podem ser apenas um projeto de governo, mas sim um projeto de Estado, no qual todos os professores efetivos da rede de ensino sintam-se sujeitos do processo e possam defender e dar continuidade às ações engendradas por uma equipe,

que se sabe transitória pelo processo democrático de mudança de governo. É preciso ter consciência que na implementação de novas políticas há uma mudança no curso da atividade profissional dos professores; em algumas situações as mudanças são radicais.

Por outro lado, se os professores não assumirem a formação como um projeto seu e da rede, se não tiverem uma ampla participação na elaboração das políticas e de projetos e compreensão dos princípios, concepções e conceitos que embasam tais projetos, haverá sempre possibilidades de rupturas e retrocessos.

A ação docente, quando não se efetiva em seu sentido mais amplo, fortalece resistências em processos que poderiam promover avanços, resultando em perdas para a educação e para a profissão. Marcadas pela ação individual e coletiva dos profissionais, políticas desenvolvidas no âmbito do coletivo deixarão de ser vistas simplesmente como projetos partidários de governos para se constituir em resultados de mobilidade pela educação e seu futuro.

## 5 Referências

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva: 2005a.

ARENDDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

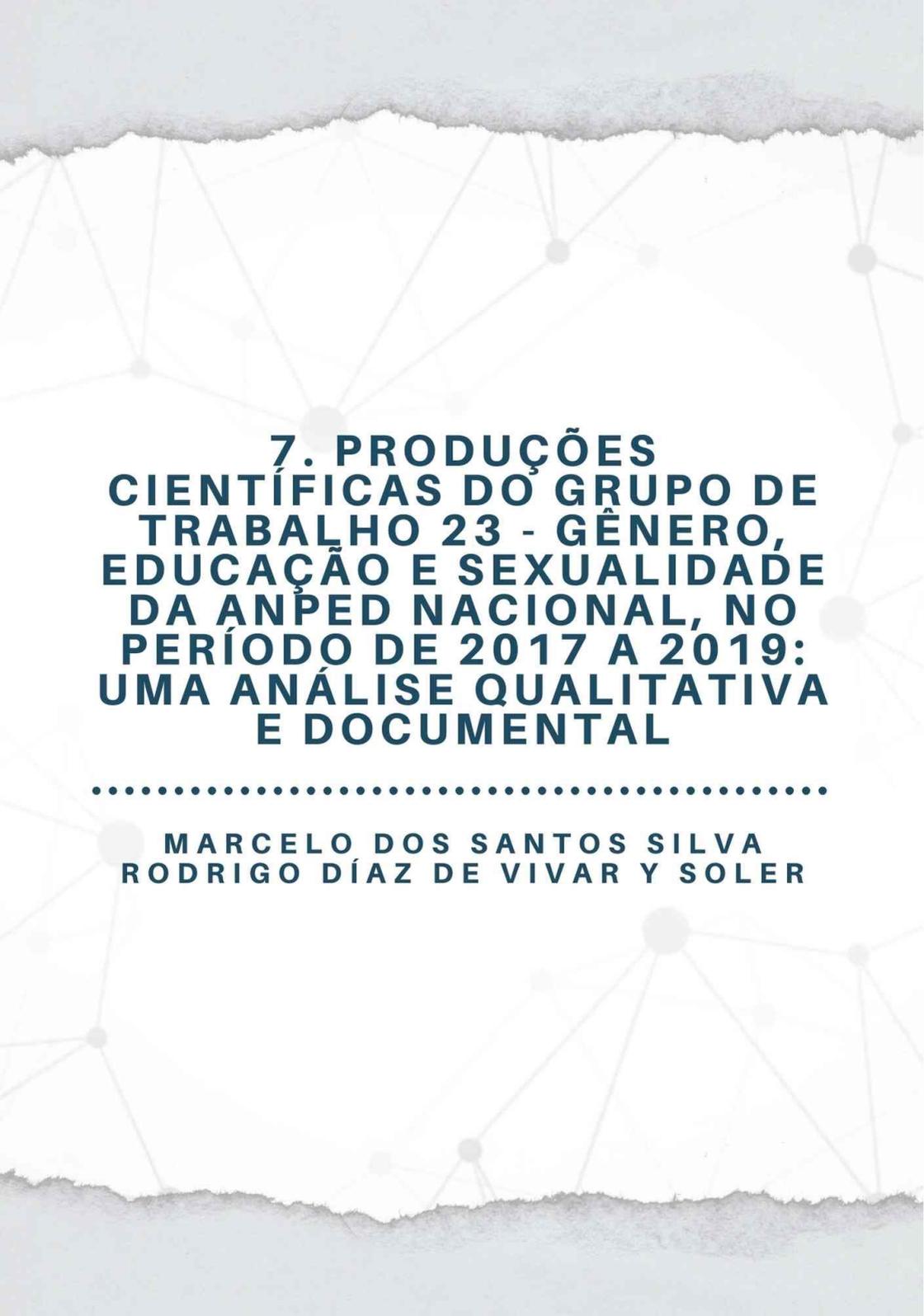
ARENDDT, H. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Org.: Antonio Abranches. Tradução: Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

GATTI, B.A. Valorização da docência e a avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. 248p.

GROSCH, M. S. **A formação continuada de professores na rede municipal de Blumenau**: a escola de formação

permanente Paulo Freire (1997-2004). Tese de Doutorado (PPGE/USFC) Florianópolis (SC), 2011.

SILVA, N. M. A. LUCAS, M.A.P. Núcleos temáticos e formação continuada de professores: espaço de construções curriculares. In: SILVA, N. M. A.; RAUSCH, R. B. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas, gestão e práticas. Blumenau: EDIFURB, 2010. 216p.



**7. PRODUÇÕES  
CIENTÍFICAS DO GRUPO DE  
TRABALHO 23 - GÊNERO,  
EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE  
DA ANPED NACIONAL, NO  
PERÍODO DE 2017 A 2019:  
UMA ANÁLISE QUALITATIVA  
E DOCUMENTAL**

.....

**MARCELO DOS SANTOS SILVA  
RODRIGO DÍAZ DE VIVAR Y SOLER**

# 1 Introdução

A diversidade é definida como uma pluralidade de identidades responsáveis pela constituição do sujeito em um diálogo permanente com a cultura, a história e a sociedade (FLEURY, 2000; GOFFMAN, 2008). Conforme Thomas e Ely (1996), a diversidade não se limita a uma etnia ou gênero, mas é classificada em aspectos do indivíduo, como na história pessoal, educação, subjetividade, estilo de vida, sexualidade, nacionalidade, habilidades ou profissão.

Como afirmado por Oliveira (2002), a questão da diversidade é altamente complexa, abrangendo aspectos biológicos e, mais que tudo, sociológicos, antropológicos e psicológicos. A questão relevante, contudo, é que a dificuldade de aceitação do outro, não raro, resulta em manifestações de ódio.<sup>18</sup>

Por sua vez, Foucault (2003) descreve que a sexualidade coloca em evidência as relações de poder, saber e subjetivação, visto que institui uma verdade sobre o indivíduo e transpõe o controle da carne, dos corpos e dos prazeres. Isso é contraposto ao dispositivo da aliança, que definia a linha do interdito por meio da relação, no qual havia um reducionismo ao sexo como paradigma da soberania. Posto isto, a única manifestação possível da sexualidade seria aquela referente ao casal monogâmico, legítimo e procriador. Sobre as sexualidades periféricas e estéreis, teria sido colocado em evidência a formação de uma vontade de saber, pela qual os indivíduos foram levados a se reconhecerem enquanto sujeitos.

As identidades sociais podem ser visíveis (gênero, etnia) ou invisíveis (religião, doenças crônicas) e embora dificilmente mensuráveis, as identidades sociais invisíveis não são incomuns

---

<sup>18</sup> Exemplos de manifestações de ódio podem ser encontradas em diversas partes da história e das práticas cotidianas, como os crimes de ódio do regime nazista, que perdurou durante a Segunda Guerra Mundial e pregava, dentre outras ideologias, o antissemitismo (ódio e preconceito contra os judeus). Os comentários xenofóbicos com pessoas do nordeste do Brasil ou, mais recentemente, com o povo chinês, culpando-os pela pandemia do novo coronavírus e julgando seus hábitos alimentares e de higiene. Os comentários invalidando a existência de pessoas trans e travestis, por exemplo, ainda são comuns, especialmente na internet.

(GOFFMAN, 2008). Diferentemente de outras questões que envolvem a diversidade, a homossexualidade é vista e analisada em um contexto de socialização bastante conservador, no qual o ambiente da educação não visibiliza o processo de orientação sexual sob o paradigma da diversidade. Não raro, os homossexuais são assujeitados a viver uma vida de duas faces, em que a orientação sexual se torna motivo de estigma, preconceito e até mesmo violência, enquanto a manutenção do segredo torna-se fonte de angústia, medo e recolhimento (FERREIRA, 2007, GOFFMAN, 2008). A construção dos gêneros e das sexualidades (e das diferenças) é um processo sempre em construção, inacabado, que se dá por meio de inúmeras aprendizagens e práticas, de modo explícito ou dissimulado em todas as instâncias sociais e culturais. A família, a escola, a igreja, as instituições médicas, as leis, o trabalho, as mídias sociais são alguns dispositivos que, constantemente enxergam no homossexual uma ameaça aos valores tradicionais da modernidade.

Sexualidade e minorias sexuais foram temas ignorados ou pouco discutidos ao longo da história do Brasil e pouca atenção era dada à orientação sexual e aos seus efeitos na vida do indivíduo (FERREIRA, 2007). Isso é observado na história da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd, fundada em 1976 e com a primeira reunião de estudos realizada em 1978), que para combater e lutar contra a supressão de direitos do regime militar, organizou-se com o objetivo de fortalecer o ideal de democratização da educação e contribuir para a “[...] consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa educacional no país” (CARVALHO; FARIAS, 2011, p.120).

Nesse sentido, nas pesquisas relacionadas à educação, decorrentes da fundação da ANPEd, muitas foram as contribuições ao longo dos 44 anos de discussão sobre os mais diversos temas relacionados à educação no Brasil. No entanto, as temáticas voltadas às questões de Gênero e Sexualidade em articulação com o campo da educação, só foram iniciadas em 2003, conforme afirma Gonini (2014), e sua emergência em Grupos de Trabalho (GT) ocorreu no ano de 2006. É sobre esse grupo que este artigo se concentra, apresentando o debate em torno das categorias de gênero, sexualidade e educação, abrangendo os períodos de 2017 e 2019.

## 2 Método

Para aproximar os diálogos acerca das produções científicas do grupo de trabalho GT23 da ANPEd sobre gênero, sexualidade e educação, este estudo utilizou-se de uma abordagem qualitativa e documental. De acordo com Bogdan e Biklen (1999) as características básicas dos estudos de abordagem qualitativa são: o contexto natural como fonte dos dados, o respeito ao caráter fundamentalmente descritivo das investigações, compreender como se formam as definições, os procedimentos, os valores e os sentidos para os sujeitos, dentro do campo estudado, a forma peculiar de o pesquisador analisar os dados e o destaque que esse tipo de abordagem atribui aos significados que os sujeitos dão aos fenômenos. Essas características perpassam a pesquisa, no sentido de estabelecer uma leitura analítica sobre os trabalhos apresentados nesse GT.

Do ponto de vista de seus objetivos, essa pesquisa é uma estratégia documental, uma vez que analisa as produções científicas da ANPEd nas reuniões nacionais de 2017 e 2019, respectivamente, ou seja, têm-se o documento como objeto de investigação (FIGUEIREDO, 2007). Quanto aos procedimentos técnicos ou de coleta de dados, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e documental, que, segundo Gil (2010) é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet. Dessa forma, ao selecionar os materiais de leitura, primeiramente foi realizado um levantamento com todas as edições do GT23 ao longo de sua existência (2004 a 2021), contabilizando os trabalhos, pôsteres e minicursos realizados pelo grupo. Em seguida, foi feito um corte temporal nas produções do GT23, dada a extensão da análise se a seleção de dados abrangesse todos os trabalhos, ou seja, o corte temporal abrangeu as produções do GT23 da ANPEd de 2017 e 2019 sobre gênero, sexualidade e educação. Nesse sentido, buscou-se primeiramente contabilizar e selecionar do contexto dos materiais a serem analisados qualquer participação que não fosse de trabalhos, ou seja, os pôsteres e minicursos não foram considerados material foco desta pesquisa. Também foi excluído um dos trabalhos de 2017, da 38ª Reunião Anual da ANPEd, que se encontrava indisponível para *download*, impossibilitando o acesso ao material e, conseqüentemente, ao seu contexto, caracterizando-se, portanto,

como critério de exclusão. Salienta-se ainda, que o título do trabalho apresentado na ANPED não estava disponível em outros sites de consulta, impossibilitando o resgate do material. No site da 39ª Reunião, todos os artigos hospedados encontram-se com o link para *download*. Dessa forma, obteve-se em 2017, 21 trabalhos válidos para análise e em 2019, 16 trabalhos validados.

Ao determinar os trabalhos considerados válidos, buscou-se descrever em um quadro o título, instituição e o autor de cada trabalho, apontando seus objetivos, métodos e resultados/considerações em cada ano pesquisado. Em seguida, foi realizada a categorização dos trabalhos de 2017 e depois de 2019, aproximando as temáticas, que, inseridos no contexto, descreviam ou aproximavam seus discursos em algum ou alguns aspectos, quer voltados aos objetivos, metodologia, público pesquisado ou conclusões. Segundo Moraes e Galiuzzi (2005, p. 116) a categoria “(...) corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança”.

Dessa forma, 11 categorias foram construídas nos trabalhos agrupados no ano de 2017, salientando que em 6 categorias havia um único trabalho sobre o tema, não aproximando-se de outro contexto diretamente. Em 2019, 6 categorias se formaram abrangendo todos os trabalhos. Este estudo concentra-se, portanto, nas aproximações que foram possíveis dentro das categorias que se formaram nos dois eventos.

### **3 Marco Teórico**

Embora não se pretenda abordar os aspectos aprofundados sobre Educação, esse contexto teórico abrange algumas considerações educacionais acerca do papel da escola, sua política (histórica e curricular) e a visão de como as relações e o poder são alicerçados nesse espaço. Embora de forma pouco aprofundada, utiliza-se para isso, sobretudo, as concepções críticas nas obras “Microfísica do Poder”, de Michael Foucault e “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, para mostrar os dispositivos de controle social e como se classifica o papel da escola nesse contexto, seus discursos e intencionalidades.

Segundo Gadotti (1991) é preciso considerar que a escola está impregnada de diversas vozes, que respondem a diferentes intencionalidades, sobretudo àquelas que constituem as políticas públicas, decorrentes da historicidade e da legalidade das políticas públicas, compostas pelo currículo escolar e a formação docente e discente, por exemplo. Segundo Azevedo (2003, p. 38), “(...) política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Foucault (2010) buscou determinar quais são os diferentes dispositivos de poder presentes nos vários setores da sociedade, afirmando que todo saber está, de alguma forma, ligado ao exercício de um poder e que, as formas de como esse poder é exercido apontam para um saber.

Assim também entendem Silva e Moreira (2001, p. 8), ao afirmar que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Conforme afirma Freire (2003, p. 49): “(...) educação é um ato político”. Na concepção freiriana, o currículo é a política, a teoria e a prática do que fazer na educação. É um mecanismo de enquadramento na validação do que ensinar na escola.

Foucault (2010) aponta que o processo de constituição de uma sociedade disciplinar oportuniza a produção de diversos procedimentos ligados ao contexto vigilância, controle e disciplina. Não se trata, pois de uma simples reprodução, mas, ao invés disso, de uma autêntica invenção da burguesia para civilizar os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos a educação como processo de captura dos corpos.

Segundo Freire (1979), a prática pedagógica como concepção e estrutura deve estar pautada no processo de criticidade das relações. Para ele “(...) não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78). O silenciamento na escola é quebrado com a crítica, a criatividade e a inventividade que conseqüentemente, caminham para a transformação.

Freire (2005, p. 67) argumenta que “(...) só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta dos homens no mundo, com o mundo e com os outros”.

Freire (1992) denuncia a inseparabilidade do ato político da potência pedagógica educativa. Para o autor, a educação é política, uma vez os conteúdos escolares apresentam escolhas, referenciais sociais, culturais e ideológicos, mesmo quando querem mostrar neutralidade. Tanto o educador quanto o educando, trabalham esses conteúdos conforme suas vivências, suas representações sociais e referências escolares já socialmente construídas (idem, 2005).

Nesse sentido, a educação é a principal responsável por essa tomada de consciência para liberdade e transformação (*ibidem*, 2000).

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. [...] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores a esta, o de ser menos (FREIRE, 2000, p. 30).

Para Freire, a transformação se estabelece na escola, ou a partir dela, pois, segundo o autor (1987, p. 84): "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Para Foucault (1999) a expressão da sexualidade é mutável e seu exercício depende do contexto histórico e cultural de uma determinada sociedade. Já para Louro (2000) a sexualidade precisa ser vista como produção cultural e social, e que as formas de vivenciar os prazeres não são proporcionadas pela natureza.

A sexualidade somente foi considerada como ciência a partir do momento em que a medicina lançou mão do conhecimento

científico para explicar questões concernentes à temática, no intuito de moldar as condutas (GONINI, 2014).

Nesse sentido, a concepção de sexualidade é construída e modelada de acordo com os valores culturais de cada período histórico/social, ela sofre modificações, entre um determinado tempo a outro, ou seja, ela é mutável. Assim, o aprendizado da sexualidade, conforme afirma Marinho et al. (2021, p. 6) é:

[...] o resultado do processos construídos culturalmente e socialmente a partir de orientações internalizadas pelas pessoas ao longo de suas vidas e que são experimentados nos mais diversos grupos e ambientes nos quais a interação social se processa: família, escola, redes de amizade e vizinhança e também pelos distintos meios de comunicação e informação (desde os formais, comuns da cultura letrada e científica, aos informais, como publicações jornalísticas, de autoajuda, publicidade, publicidade e entretenimento. A sexualidade é aprendida nas relações sociais a partir dos modelos, das relações, dos roteiros que são formulados nessa interação do indivíduo com a sociedade, no qual o indivíduo aprende sobre seu corpo e lidar com o sexo ao mesmo tempo em que se confronta com os modelos do que é ser no mundo, sua identidade de gênero.

Aqui, vale destacar a distinção entre sexo e sexualidade, pois epistemologicamente, essas expressões possuem significados distintos que, para melhor compreensão, merecem ser citados nesta pesquisa. Nessa perspectiva, referente à sexualidade, Ribeiro (2005, p. 1, grifos do autor), afirma que:

A **sexualidade**, no nosso entender, é um conjunto de fatos, sentimentos e vinculados ao sexo e à vida sexual. É um conjunto mais amplo, que envolve a manifestação do impulso sexual e o que dela é decorrente: o desejo, a busca de um objeto sexual, a representação do desejo, a elaboração mental para realizar o desejo, a influência da cultura, da sociedade e da família, a moral, os valores, a religião, a sublimação, a repressão. Em sua essência, a sexualidade biológica, tem como objetivo primordial - aqui com o significado de fonte, princípio e origem - a perpetuação da espécie. [...] Já o **sexo** é um conjunto de práticas, atitudes e comportamentos vinculados ao ato sexual, resultante das concepções existentes sobre ele. (Existe, é claro, o **sexo biológico**, que determina o macho e fêmea de uma

espécie, a partir de um conjunto de características hereditárias, físicas e biológicas que nasce com cada um).

Ribeiro reforça a teoria concernente à construção da sexualidade vinculada a fatores históricos, sociais e culturais, ou seja, um dispositivo histórico responsável por interpelar o sujeito enquanto indivíduo. Nesse sentido, para Bana (2016, p. 10), “(...) a sexualidade é compreendida além da anatomia/fisiologia, pois constitui-se um verdadeiro direito de personalidade”, pois cada indivíduo se reconhece enquanto sujeito a partir do dispositivo da sexualidade.

As questões de gênero enfrentaram e enfrentam ao longo da história, muitos estigmas. Segundo Goffman (2008), o estigma deve ser compreendido como um conceito que se funda numa relação e está referendado por atributos tidos como depreciativos em um determinado sujeito. Para o autor, o estigma se constrói sobre o que se denomina de identidade social virtual (constituída por uma imputação feita por outrem); e identidade social real (constituída pelas características reais do sujeito, aquilo que o sujeito acredita que seja). Assim, o estigma se configura em uma prática de poder, que pode mudar, de maneira radical, o modo como os indivíduos veem a si mesmos e como são vistos pelos demais (GOFFMAN, 2008).

Acerca da concepção de gênero, Weeks (2000) afirma que o gênero é um fenômeno construído por meio das relações de poder.

O gênero não é uma simples alegoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade femigonina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que necessário e desejável - um poder historicamente enraizado (*Idem*, 2000, p.56).

Para Butler (2003), a categoria de gênero é o resultado de uma construção cultural, explicitando que o determinismo, neste caso, não é o biológico, mas é o cultural.

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a

**cultura relevante que constrói o gênero** é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (*Idem*, 2003, p. 26, grifo nosso).

Nesse contexto, Bana (2016) conceitua a categoria de gênero como resultado da identidade social construída culturalmente “[...] outorgada aos papéis, comportamentos, características, preferências, responsabilidades, não decorrendo, em alguns casos, da identidade sexual da pessoa” (BANA, 2016, p.12). Nesta direção,

[...] a palavra “gênero” nos traduz uma ideia de atribuição social e cultural na definição do sexo, tem uma definição extremamente complexa, pois mesmo ampliada aos fatores externos, essa identidade de gênero é o sentimento do indivíduo quanto ao sexo que possui, o que, em alguns casos pode não ser aquele que biologicamente tem no registro (SANCHES, 2011, p. 433).

Dessa forma, o gênero está para o sentimento do sujeito em relação ao sexo que possui, ou seja, o reconhecimento da sua sexualidade diante da sociedade, independe do sexo biológico do sujeito, havendo uma ruptura na linearidade das estrutura corpo-gênero-sexualidade. Percebe-se, então, que gênero e sexualidade são categorias interseccionais.

A história da concepção da Associação Nacional de Pós-Graduação e em Educação (ANPEd), tem início no ano de 1976, por meio de uma proposta de institucionalização de um sistema autorregulador no campo da pós-graduação em Educação, num contexto do Plano Nacional de Pós-Graduação em Educação (PNPG/EDU), apresentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse sentido, ao fazer um histórico sobre a Associação Nacional de Pós-Graduação e em Educação (ANPEd) em relação à educação brasileira e aos grupos de trabalho e pesquisa afirma:

A partir dessas propostas da CAPES, foram realizadas reuniões de coordenadores dos Programas de PG-EDU e elaborados subsídios de estatuto por um grupo de trabalho do Grande Rio. No entanto, a proposta hiberna até 1978, quando o processo de institucionalização

da ANPED é retomado e passa a ser criticado por uma corrente instituinte, questionadora dos vínculos de uma associação nacional dos cursos de pós-graduação em Educação com a política de pós-graduação (CARVALHO, 2001, p. 1).

Nesse contexto, iniciaram as primeiras ideias para o desenvolvimento da então Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, reconhecendo a importância da comunicação entre os cursos de pós-graduação, bem como a relação de reciprocidade entre os diversos programas de pós-graduação, ou seja, reconhecendo a importância do dialogismo entre as diversas áreas do conhecimento científico (CARVALHO; FARIAS, 2011).

A primeira reunião para institucionalização da ANPED, inicialmente denominada de Associação Nacional de Cursos de Pós-Graduação da Área de Educação, foi organizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que convocou todos os coordenadores dos cursos que eram integrados ao PPG/EDU, nos dias 19 e 20 de agosto do ano de 1976, na PUC-Rio. O ofício de convocação da CAPES aos coordenadores dos cursos integrados ao PPG/EDU, dizia:

[...] procurando consolidar a área de Educação no contexto geral das demais ciências, adotou-se, entre outras medidas que estão sendo executadas no PNPG/EDU, a alternativa proposta para a criação de uma *Associação Nacional de Cursos de Pós-Graduação da Área de Educação*". Prossegue ainda o ofício: "prevê-se, nesta reunião, estabelecer as finalidades, regulamentos ou normas da referida associação, além de definir, se possível, esquemas comuns para o processo de seleção de alunos" (CARVALHO, 2001, p. 135, grifo do autor).

Nesse sentido, pode-se perceber que, desde a "concepção" da ANPED, a preocupação com a consolidação da pesquisa científica na área da Educação esteve como o centro da linha operacional da Associação, reconhecendo a sua importância, objetivando equipará-

la no mesmo contexto e relevância das demais áreas do conhecimento científico<sup>19</sup>.

O GT23 é resultado da articulação de três grupos de estudos: O Grupo de Estudos e Relações de Gênero (GEERGE), filiado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana (GEISH), filiado a Faculdade de Educação da Unicamp (Campinas, São Paulo); e o Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX), vinculado à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP, SP).

O GT23 emerge como um espaço legitimado para estudo, diálogo e debate teórico, colaborando para a consolidação dos estudos e discussões das questões de gênero, sexualidade e educação nos anais acadêmicos/científicos e políticos. A temática que compôs esse novo grupo de estudo da ANPEd, rapidamente ganhou reconhecimento do cenário acadêmico nacional. A partir deste momento, os variados grupos de pesquisas e programas de pós-graduação atrelados aos estudos de gêneros e sexualidade de diversas instituições de ensino superior de todo o país, dispersos e distantes um dos outros, passavam a ter um ponto de referência, o GT23, na ANPEd.

## **4 Análise e Discussão**

Nessa seção, tencionamos “contabilizar o número de trabalhos apresentados nas edições do GT23 desde sua formação como grupo de estudos”, compilou-se as informações disponíveis no site da ANPEd, elaborando uma tabela que apresenta a edição, o ano de realização e a quantidade de trabalhos, pôsteres e minicursos de cada evento, conforme observado na Tabela 7.1.

---

<sup>19</sup> No conhecimento científico, o pensar deve ser sistemático, verificando uma hipótese (ou conjunto de hipóteses), atribuindo o rigor na utilização de métodos científicos. Dessa forma, o trabalho científico configura-se na produção elaborada a partir de questões específicas de estudo (LAKATOS; MARCONI, 1995).

**Tabela 7.1:** Edições do GT23 na ANPED.

<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Pôsteres</b>	<b>Minicursos</b>
27 <sup>a</sup> anual	2004	13	5	0
28 <sup>a</sup> anual	2005	13	8	0
29 <sup>a</sup> anual	2006	14	9	2
30 <sup>a</sup> anual	2007	16	1	1
31 <sup>a</sup> anual	2008	11	3	1
32 <sup>a</sup> anual	2009	12	2	1
33 <sup>a</sup> anual	2010	14	2	1
34 <sup>a</sup> anual	2011	15	0	1
35 <sup>a</sup> anual	2012	17	3	1
36 <sup>a</sup> anual	2013	17	2	1
37 <sup>a</sup> bienal	2015	26	2	0
38 <sup>a</sup> bienal	2017	21 + 1 não acessível	2	1
39 <sup>a</sup> bienal	2019	16	5	1
40 <sup>a</sup> bienal on-line	2021	26	1	0
10 edições anuais + 04 bienais	14 eventos	231	45	11

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados no *site* da ANPED.

A participação do GT23 nas 14 edições da ANPEd desde sua fundação, em 2004, como grupo de estudos, aponta para um total de 231 trabalhos apresentados, 45 pôsteres e 11 minicursos envolvendo a temática gênero, sexualidade e educação. Observa-se que, a edição de 2015 (37ª edição e primeira bienal) apresentou mais de 23 trabalhos (limite de apresentação de cada grupo até 2019), o que consiste em afirmar que 3 dos trabalhos apresentados foram aceitos como excedentes, conforme explanado no preâmbulo deste capítulo de análise.

Os Grupos de Trabalho (GTs) desempenham um papel de fundamental importância para o desenvolvimento das Reuniões da ANPEd, assim como para o andamento das realizações das pesquisas executadas em cada uma dessas instâncias grupais. Neles, os pesquisadores, juntamente com os coordenadores, discutem e organizam debates em reuniões específicas, com o objetivo de aprimorar e aprofundar as questões acerca das práticas, métodos, experiências e desafios na pesquisa em educação.

Para descrever e categorizar as produções do GT23, da ANPEd, no ano de 2017 foi feita uma tabela, descrevendo o título, o autor, objetivos, metodologia e considerações/resultados dos trabalhos apresentados no GT23, de 2017 (38ª reunião nacional), identificando também o número da inscrição do trabalho na ANPEd.

Assim, observou-se que 26 títulos foram apresentados, sendo 1 minicurso, 2 pôsteres e 22 trabalhos. No entanto, um dos trabalhos apresentados não está disponível para consulta. Esta pesquisa se atentou a analisar somente os trabalhos, portanto, em 2017, o GT23 apresentou 21 trabalhos.

Ao elencar em categorias os trabalhos apresentados no GT23, da ANPEd, no ano de 2017, observa-se grande diversidade de categorias, 11 no total. Em 6 destas categorias há somente um trabalho desenvolvido. Isso indica que há um crescente número de áreas de interesse dentro das temáticas que envolvem gênero, sexualidade e educação. Porém, há destaques com maior número de trabalhos entre as categorias enumeradas. O primeiro destaque apresenta 4 estudos na categoria que relaciona gênero e/ou sexualidade aos docentes.

Para descrever e categorizar as produções do GT23, da ANPEd, no ano de 2019, foi feito uma planilha, que faz um resumo,

descrevendo o título, o autor, os objetivos, a metodologia e as considerações/resultados dos trabalhos apresentados no GT23, de 2019 (39ª reunião nacional). Destaca-se que o tema da ANPEd de 2019 foi “Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências”. Foi identificado a participação de 22 títulos apresentados na 39ª edição da ANPEd, em 2019. Destes, 1 é minicurso e 5 são pôsteres. Portanto, há 16 trabalhos apresentados que comporão a análise deste estudo.

Ao observar a autoria dos trabalhos, considerando o primeiro autor, 9 trabalhos foram desenvolvidos por mulheres e 7 por homens. Observa-se maior equilíbrio entre os gêneros em relação à autoria, embora ainda o gênero feminino tenha um número maior de autores. Quanto à coautoria foram apresentados 6 trabalhos, 4 de mulheres e 2 de homens coautores.

O que se destaca a partir dessas comparações de categorias nos dois eventos nacionais da ANPEd (2017 e 2019) é que tanto nas questões que olham para a prática atual das relações de gênero e sexualidade, quanto aquelas que analisam personagens e comportamentos de sociedades passadas, identificam preconceito, marginalização, invisibilidade e um enfrentamento que muitas vezes é negado ou se mostra indiferente, e frequentemente silencia discursos e práticas por meio da violência simbólica ou física, da formação, do trabalho, das políticas públicas, dos efeitos do poder e dos meios de comunicação. Os resultados trazem contribuições quando apontam para a necessidade de crítica e questionamento sério sobre a realidade das diversidades, sobre os textos que se inscrevem nas diferentes esferas sociais, suas intencionalidades, os contextos políticos, culturais e sociais que os sustentam e os interesses ocultos aos quais essas ações estão relacionadas.

Muito há a ser feito para tornar a sociedade, mas, sobretudo o universo educacional, um lugar de combate à violência e discriminação das relações de gênero e sexualidade. Dessa forma, as análises comparativas das categorias corroboram com os estudos de Molina (2013), ao afirmar que as discriminações de gênero e orientação sexual ocorrem em todos os espaços da sociedade. Nesse sentido, Louro (1999) reitera que a educação é um saber que propicia a construção e reflexão das identidades, mas, que, segundo as

conclusões deste estudo comparativo entre o GT23 de 2017 e 2019, ainda lutam para que isso seja possível.

## **5 Considerações Finais**

Este estudo teve por objetivo investigar as categorias de gênero, sexualidade e educação das produções científicas do GT23, nas reuniões nacionais da ANPEd, especificamente nas edições de 2017 e 2019.

Nesse sentido, as obras analisadas em 2017 e 2019 olham para muitos lugares, mas, sobretudo, para a escola. Dos 31 trabalhos que foram agrupados em categorias, 28 deles apresentaram relação com a escola, respondendo assim à questão da pesquisa sobre quais universos as pesquisas da ANPEd sobre gênero, sexualidade e educação mais ampliavam suas discussões. A estrutura social sobre a qual as pesquisas do GT23 estão concentradas é a escola, seus sujeitos e relações.

Os resultados não apenas reiteram a importância do GT23, considerando a oportunidade de discussão dos temas, como também aponta para o papel social que a ANPEd assume ao ampliar essas discussões em nível nacional e oportunizar campos de pesquisa e estudos a partir das temáticas dos GTs, desenvolvendo assim a pesquisa científica e envolvendo pesquisadores de todas as regiões do país de cursos superiores e de pós-graduação.

Assim, as análises instigaram a romper, a rever a forma de olhar para o Estado e o sistema social, cultural e político que o sustenta. Desafiaram, ainda mais, a pensar o sentido da escola, das relações com a escola, dos sujeitos que nela transitam e as constantes transformações da sociedade. A pesquisa sobre gênero, sexualidade e educação, do GT23, da ANPEd, é uma porta aberta para repensar a função da escola no século XXI, que convoca ao desafio de mudar permanentemente e continuar aprendendo a ser crítico, reflexivo e a enfrentar o desvelamento da condição imposta pelo conjunto de políticas que normatizam a escola e suas relações.

É preciso educar para a busca constante do horizonte formativo, do processo de conscientização que o fazer pedagógico pode alcançar. A educação está sempre se reinventando, por isso, é

possível acreditar que ela pode ser um dos lugares de enfrentamento e desocultação dessa condição de reprodutora de gêneros e sexualidades regulamentadas pelos interesses do poder dominante.

Educar requer estar perto, acompanhar, deixar-se ficar com o outro, dialogar, romper a tradição autoritária, problematizando as razões e desvelando-as, deixando as bases de sustentação fragilizadas diante do conhecimento crítico, porque a voz potente é a voz consciente. Se não fosse possível a escola mudar o contexto social, as políticas públicas e as formas de controle usadas para a manutenção de seus discursos não se esforçariam tanto para manter a escola calada e submissa aos seus estatutos, regimentos, leis, prescrições documentais, tempos de estudo demarcados, ritmo de horas, unidade didática, reformas educacionais.

## 6 Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- 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.
- BANA, Isabella. *Bullying*, homofobia e responsabilidade civil das escolas. Birigui: Boreal, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, José Carmelo Braz. Origens da ANPED: de instituída a instituinte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.17, p. 134-137. maio/ago. 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FARIAS, Carmem Roselaine de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA).

**Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan.-abr., 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/P9RjVXDw5Hs5km6YN6KLN7N/?lang=pt&format=pdf> – Acesso em: 19 set. 2021.

FERREIRA, Renata Costa; SIQUEIRA, Marcus Vinicius. S. **O gay no ambiente de trabalho**: análise dos efeitos de ser *gay* nas organizações contemporâneas. In: XXXI ENCONTRO DA ANPAD, Rio de Janeiro, 22-26 set. 2007.

FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis Editora, 2007.

FLEURY, M. T. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n.3, p.18-25, 2000.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I**: à vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 28ª reimp. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da liberdade – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed.; São Paulo: Scipione, 1991.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunez. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GONINI, Fátima Aparecida Coelho. **Produção em sexualidade, gênero e educação na ANPEd: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica**. 2014. Tese (Doutorado). Curso de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, UNESP.
- LOURO, Guacira L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.
- MARINHO, Ana Luiza Zacour *et al.* Educação sobre a sexualidade: inclusão e cuidado da população LGBTTI em abordagem articulada entre saúde e educação. **Periódicus**, v. 2, n. 16, set-dez, 2021. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/36593/25318>> Acesso em: 12 out. 2021.
- MOLINA, Luana Pagano Peres. Professores Homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. **Caderno de Gênero e Tecnologia**, v.7, n. 25/26, janeiro a junho, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. *In.*: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando (Org). **Sexualidade e infância**. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005, p.17-32.

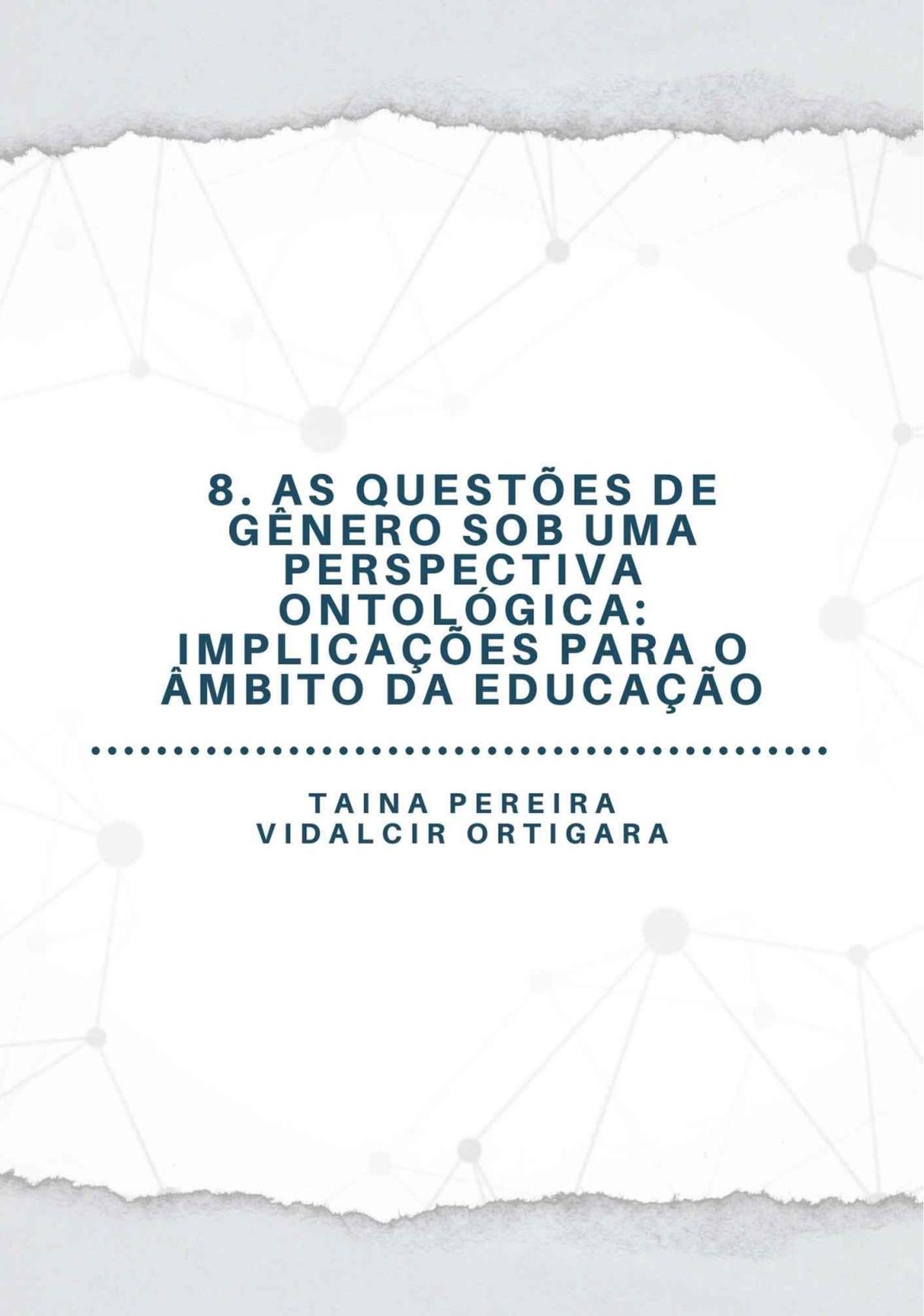
SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio B. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANCHES, Patrícia Corrêa. Mudança de nome e da identidade de gênero. *In.*: DIAS, Maria Berenice (Coord). **Diversidade sexual e direito homoafetivo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

THOMAS, David; ELY, Robin. Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. **Harvard Business Review**, 74, p. 79-90, 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Turismo para gays e lésbicas: uma viagem reflexiva**. São Paulo: Rocca, 2002.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silvs. *In.*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



**8. AS QUESTÕES DE  
GÊNERO SOB UMA  
PERSPECTIVA  
ONTOLÓGICA:  
IMPLICAÇÕES PARA O  
ÂMBITO DA EDUCAÇÃO**

.....

**TAINA PEREIRA  
VIDALCIR ORTIGARA**

# 1 Introdução

O presente trabalho é resumo de uma pesquisa dissertativa de mestrado concluída, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, em que teve como tema as questões de gênero a partir da formação do gênero humano e suas possíveis implicações para o âmbito da educação escolar. O processo investigativo da pesquisa se importou a princípio em situar o debate de gênero relacionado à educação verificando os estudos existentes na literatura brasileira, tomando Louro (2003, 2008, 2018) como representante, além de nos apoiarmos em outros autores como Scott (1995). Assim, refletindo sobre suas ideias e junto a uma análise sobre a constituição da instituição escolar em Soares (2001) como produção da necessidade de preparação da força de trabalho para a sociedade capitalista, ou seja, como um mecanismo de controle social, promovendo a difusão de hábitos, interesses e valores morais, disciplinando os sujeitos de acordo com os interesses da classe no poder, permitiu constatar que a escola não apenas contribui para a formação da identidade de gênero, mas reproduz aquilo que as relações sociais de forma mais geral estabelecem em relação às questões de gênero. Considerando essa análise, enfatizamos que a alteração da condição das relações de gênero na contemporaneidade está vinculada à atual forma de sociabilidade. Por isso, percebemos a necessidade de aprofundar a explicação de gênero na constituição do papel de cada um na divisão social contemporânea, colocando em questão os elementos sociais estruturais.

A partir dessas observações, propomos refletir como ocorre a gênese e desenvolvimento da condição contemporânea das relações de gênero, recorrendo a uma base ontológica, a partir da formação do próprio ser humano, compreendendo outras dimensões sociais que inter cruzam esse fenômeno, como a educação escolar, que garantem e conduzem ao desenvolvimento da relação entre os gêneros. Frente a isso, se estabeleceu o objetivo geral da pesquisa: compreender gênero a partir da formação do gênero humano e suas possíveis implicações para o âmbito da educação. Com delineamento de dois objetivos específicos: se apropriar de uma compreensão sobre as questões de gênero que se sustenta na formação do gênero humano e indicar

subsídios para o debate das questões de gênero na contemporaneidade no âmbito educacional.

Situada a temática da pesquisa, em seguida será apresentado a sua metodologia e nas próximas seções os momentos principais que inter-relacionados compõe o movimento investigativo da pesquisa que se referem ao momento de entender as relações de gênero a partir do seu pertencimento ao gênero humano e o período em que retornamos para o que podemos indicar como implicações para o tratamento da questão gênero na escola.

## **2 Método**

Assumimos como base teórica-metodológica da pesquisa o materialismo histórico-dialético, pois a intenção é manifestar a essência do fenômeno das questões de gênero, explicações coerentes – a qual não está imediatamente acessível aos indivíduos – realizando uma decomposição da realidade, dando a conhecer sua estrutura, suas leis – a “coisa em si”, que até então está apenas manifestada por um fenômeno (KOSIK, 1995). Para isso, a Teoria Histórico-cultural aparece como método investigativo, abordando o fenômeno por meio de uma análise histórica, abarcando o processo de seu desenvolvimento em todas as suas fases e transformações (CEDRO; NASCIMENTO, 2017).

Caracterizado como estudo bibliográfico, estabelecemos três elementos fundamentais que, articulados, se apresentaram como referência para o processo de pesquisa: 1) a constituição do ser humano pela sua atividade vital (trabalho) utilizando autores como Lukács (2013), Marx e Engels (2007); 2) a divisão do trabalho como *locus* para compreender a organização do trabalho em Lukács (2013); 3) as relações de gênero a partir da organização social do trabalho em Davis (2016) e Federici (2017). E buscamos em Mézáros (2005) sua concepção sobre educação, contribuindo para inferimos implicações do debate relativo às questões de gênero e a educação escolar.

## **3 Marco Teórico**

A princípio buscamos compreender a gênese do ser humano, explicando seu desenvolvimento no movimento da transformação de

um nível de ser a outro, para o ser social. Evidenciamos, a partir de Lukács (2013), o trabalho como categoria decisiva para compreendermos esse desenvolvimento, o autor coloca no trabalho o caráter de elo da humanização do ser, da transição ao ser social, afirmando que ele é essencialmente a interrelação entre o ser humano e a natureza, o qual aparece primeiramente ao ser humano como meio de satisfazer suas necessidades. Além disso, aponta o caráter teleológico do trabalho, como único fato onde se pode demonstrar no seu desenvolvimento um processo consciente, precedido de finalidade, como momento real da realidade material. Nesse ponto de vista, só podemos falar sobre formação do gênero humano quando concebemos que a sua gênese se baseia no trabalho, ou seja, na contínua realização de pores teleológicos. Entendendo que além de outras categorias decisivas para o desenvolvimento do ser humano – como, por exemplo, a linguagem –, o trabalho ganha lugar privilegiado no processo de compreensão da formação do gênero humano, pois, por meio dele é possível ultrapassar a simples adaptação ao ambiente.

Com o desenvolvimento dessa atividade e, com o conseqüente alargamento da consciência, se estabelecem relações de trabalho que não se mantiveram sempre as mesmas, isto é, o trabalho, desde o início, na sua essência, tem a possibilidade de produzir mais do que o necessário para a reprodução daquele que o realizou, e por isso, ele é o fundamento para a complexificação cada vez maior do ser social. A divisão do trabalho aparece como um dos momentos mais importantes em que o ser social se complexifica, dando origem a novas necessidades e problemas cujo surgimento está no trabalho, mas que não podem ser resolvidos diretamente por ele. Mesmo assim, sua resolução é indispensável para a reprodução do ser social. Em razão disso, como conseqüência de atos teleológicos individuais, objetivam-se relações e instituições adequadas para enfrentar tais questões, daí o nascimento de outras esferas de atividade, como por exemplo, a ciência, a arte, a política, a educação etc. (TONET, 2005).

Nesse contexto, acreditamos que é no processo de complexificação do ser social que podemos entender as relações sociais, dentre elas as questões de gênero, isto é, constatamos o trabalho como elemento fundante do ser humano, no entanto, a questão das relações sociais – entre elas, a de gênero – não deriva

diretamente ou somente do trabalho, mas das formas de organização social para a realização do trabalho. Assim, analisamos o desenvolvimento das relações de gênero ancoradas no processo de desenvolvimento dessa atividade, ou seja, analisamos a relação entre homens e mulheres desde as formas primitivas de sociedade, nas condições de produção e reprodução da vida humana desde o estado selvagem, perpassando o período primitivo, até a chegada do capitalismo, períodos que coincidem, mais ou menos, com o progresso obtido na produção dos meios de existência.

Destacamos que as relações entre homens e mulheres entrecruzam o desenvolvimento dos meios de produção e reprodução da vida, chegando até a sociedade capitalista. No entanto, essa relação não pode ser compreendida apenas pelo terreno da divisão do trabalho, do salário, da troca de mercadorias etc., mas considerar outros elementos que se desdobram durante a formação da estrutura social, como por exemplo, a organização da família, parte relevante do regime social dos povos desde a primitividade, ou seja, como um dos pressupostos de toda existência humana, que desde seu início intervém no progresso histórico do ser humano, é também no seio da família que as relações entre homens e mulheres aparecem determinadas pela sociedade desde as formas mais primitivas (MARX, 2007).

Assim, explanaremos brevemente a relação entre homens e mulheres naqueles períodos que marcaram importantes avanços para desenvolvimento da sociedade.

No estado selvagem, a cooperação entre os indivíduos era indispensável e, por isso, a vida comunitária era a única forma de sobreviver, razão pela qual a divisão do trabalho nesse período era eminentemente técnica e coletiva e a procriação, a reprodução dos indivíduos, aparece como algo importante para a sobrevivência, e por isso, a vida das mulheres necessita ser mais protegida e a tarefa de cuidar dos filhos era tão coletiva como qualquer outra, até porque além da responsabilidade pelas tarefas do grupo ser pelo princípio da coletividade, encontrava-se, nesse período, o matrimônio por grupos, a forma mais primitiva de família, em que grupos inteiros de homens e grupos inteiros de mulheres pertenciam-se mutuamente, naquele momento não havia nada semelhante a figura do pai e da mãe que vimos atualmente.

Assim, percebemos a relação de homens e mulheres fundamentada nas condições da economia doméstica comunista, isto é, a mulher era protegida pelo fato de ser progenitora dos filhos, que no futuro contribuiriam com a sobrevivência do grupo. Dessa forma, cabiam aos homens às tarefas mais perigosas, como a caça, ao passo que os cuidados com o lar ficavam ao encargo das mulheres; no entanto, estes eram considerados tão necessários quanto a busca de víveres, dos quais se encarregavam os homens. Permitindo-nos verificar que nesse período, não havia uma relação de dominação-subordinação entre homens e mulheres, mas uma relação igualitária no que tange aos meios de produção e reprodução da vida.

O período da barbárie é marcado pela descoberta da semente e com ela a agricultura, nesse contexto, os indivíduos começaram a produzir mais do que o necessário para sobreviver, o que gerou um processo de acumulação e descoberta de mananciais de riquezas, até então desconhecidas e criou a base para relações sociais inteiramente diferentes, pela primeira vez, manteve-se um intercâmbio regular de produtos permitindo a divisão social do trabalho (ENGELS, 1974). A partir desse contexto, aparece uma relação nova entre homens e mulheres, no início essa nova riqueza era propriedade comum, porém, de acordo com a divisão técnica do trabalho, em que o homem é incumbido de trazer alimento para o lar, o rebanho, que agora constituía nova fonte de alimentação, tornou-se competência dele, por isso agora, o homem se torna proprietário do novo manancial de alimentos, do gado e dos instrumentos; a mulher, por seu turno, dona dos utensílios caseiros e de seus filhos. Cada um mandando no seu domínio. “Todo o excedente deixado agora pela produção pertencia ao homem; a mulher tinha participação no consumo, porém, não na propriedade” (ENGELS, 1974, p. 182).

Nesse contexto, à medida que essa produtividade foi sendo descoberta e explorada, a procriação ganha significado importante, mas de forma diferente daquela que imperava na comunidade primitiva, pelo princípio da sobrevivência. Agora, a reprodução de novos indivíduos significava mais mão de obra para trabalhar e implicava acúmulo de maiores riquezas. Surge, assim, a necessidade de o pai certificar-se da filiação do filho para mais tarde ser o herdeiro dessas riquezas. Com isso, nasce a ideia de modificar a ordem da herança estabelecida, pois até então, as mulheres tinham direito

exclusivo e privilegiado sobre a descendência dos filhos. Foi preciso abolir a filiação feminina e o direito hereditário materno, e para isso bastou uma nova organização na comunidade familiar onde a união conjugal por pares foi-se consolidando, existindo um vínculo específico de um homem com uma mulher. Dessa forma, o homem não só possui o domínio sobre os meios de produção para a subsistência, como também passa a ter o poder e o controle sobre a reprodução da força de trabalho, surgindo o embrião da família patriarcal.

Voltando para o desenvolvimento ulterior da sociedade, a introdução dos metais com outros ofícios deu variedade à produção, em que trouxeram progresso à sociedade, tornando possível a agricultura em grande escala. Diante esse progresso, a escravidão passou a ser um trabalho para ganhar a vida, definindo principalmente o povo negro como propriedade, homens e mulheres vistos como unidades de trabalho lucrativas.

A maioria dos escravos trabalhava na lavoura, inclusive as mulheres, que tanto mantinham o trabalho agrícola quanto o doméstico na casa do senhor proprietário. Desde cedo, meninos e meninas eram encarregados de trabalhar, cortar cana, coletar algodão, preparar o solo, etc. No entanto, observa Federici (2017), partindo do pressuposto que nesse período prevalecia a autoridade dos senhores, que se declaravam de posse das pessoas e de todos os aspectos de suas vidas, desde o trabalho até o casamento e a conduta sexual, a relação social das mulheres escravas era diferente, pois, também sofriam opressões de formas diferentes.

Nesse período, segundo Davis (2016), as mulheres escravas não eram oprimidas no seio da sua própria família escrava. Mas, por estarem submetidas à autoridade absoluta dos senhores, às suas vontades e necessidades, elas sofriam diversas formas de coerção, sendo vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros por parte desses senhores e seus feitores. A reprodução natural foi vista como método para repor a população de escravos e escravas, por isso a capacidade reprodutiva das mulheres passou a ser vista com maior atenção. Isso não quer dizer que eram valorizadas, mas que eram vistas, aos olhos de seus proprietários, apenas como um instrumento para reproduzir a força de trabalho escrava.

Ao contrário do domínio econômico exercido sobre a mulher escrava pelo proprietário, no interior da família escrava eram enaltecidas, não aparecendo uma sobrepujança do homem sobre a mulher. A mulher, além de trabalhar na lavoura junto ao marido, mantinha responsabilidades pelos cuidados da casa carregava a responsabilidade pela filiação dos filhos. Isso porque, como visto, eram submetidas a relações sexuais com seus feitores e proprietários, não sabendo a verdadeira identidade do pai de seus filhos. No meio produtivo não havia distinção por gênero para o serviço, ao passo que na vida doméstica escrava aparecia uma divisão do trabalho, mulheres cozinhavam enquanto os homens caçavam, mas sem ter isso estabelecido como regra, pois muitas vezes as funções também eram invertidas quando, por exemplo, algumas mulheres participavam da caça, porém, tudo sem gerar hierarquia. As tarefas de homens e mulheres tinham o mesmo grau de importância no seio da família escrava, eram igualmente necessárias.

De qualquer forma, observa Davis (2016), a relação entre homens e mulheres no período escravagista não permanecia numa igualdade social, como encontrávamos na sociedade primitiva. Com a divisão social do trabalho, prevalecia uma relação hierárquica entre senhores e escravos e entre homens e mulheres. Quer dizer, ainda que no interior da comunidade escrava a relação entre homens e mulheres fosse socialmente igual, a mulher era reprimida e inferiorizada pelos senhores por ser mulher.

Embora se inicie o estabelecimento da inferioridade da mulher desde o período da barbárie, época em que ficou conhecida pelo surgimento da agricultura como atividade protagonista, Davis (2016), afirma que o fenômeno dos papéis sociais é provocado com a chegada da industrialização. Ponderando, a princípio, o avanço capitalista agrário da época feudal, nesse sentido Federici (2017) coloca que a privatização das terras e a monetização das relações de trabalho trouxeram mudanças significativas na família e logo, na relação entre homens e mulheres.

Na economia de subsistência pré-capitalista, havia um uso comum dos campos agrícolas entre as famílias, toda produção era para o uso dos membros da própria comunidade. Por isso, não havia divisão entre produção e reprodução, todas as tarefas dentro da família comunal eram importantes, visto que contribuíam para a

subsistência do grupo. Esse momento das terras comunais era especialmente importante às mulheres, pois, mesmo não tendo direito e poder social sobre as terras – impostos pela divisão do trabalho como posse de homens – tinham acesso à produção e ao consumo e conseguiam se sustentar e sustentar seus filhos, vale dizer que eram dependentes dessa situação comunal. Com o surgimento da propriedade privada das terras e as relações monetárias, as mulheres encontraram dificuldades para se sustentar, pois elas não tinham mais acesso direto às terras, quem o tinha eram os homens, muitas vezes seus maridos. Uma das consequências é que as mulheres foram confinadas ao trabalho reprodutivo, mas isso não representa uma situação positiva, já que nessas novas relações monetárias somente a produção para o mercado era criadora de valor e, portanto, a reprodução do trabalhador começou a ser vista como algo sem valor, pois não gerava lucro algum, dinheiro para a sobrevivência da família.

Esse confinamento da mulher ao trabalho reprodutivo ganhou ainda maior determinação como papel social estabelecido à mulher quando passou a ser necessário o controle sobre a reprodução em virtude das exigências para expansão capitalista. Segundo Federici (2017), o agravamento de doenças e epidemias e a relutância dos pobres em se reproduzir fizeram surgir uma crise populacional que prejudicou o avanço econômico capitalista o que exigiu, para acabar com essa preocupação, adotar métodos disciplinares com a finalidade de regular a procriação, bem como construir a nova função social da mulher.

Para benefício do governo naquele momento de ascensão capitalista, preocupado em diminuir os encargos que dispunha para a assistência com as crianças, que com frequência eram abandonadas e destinadas a “vagabundagem”, consequência do aumento descontrolável da pobreza, resulta em uma grande mobilização com o objetivo de confinamento da mulher ao trabalho reprodutivo, ao trabalho doméstico. Solução que substituía a responsabilidade estatal de cuidar das crianças, diminuindo as despesas do governo e passava a existir como elemento importante no processo de controle da sociedade (DONZELOT, 1986).

Para manter a mulher confinada ao serviço de reprodução da força de trabalho da forma mais subordinada possível, foi necessário um intenso processo de degradação social da mulher, contando com

a cooperação da religião, da cultura erudita, etc. Devagar se foi construindo a suposição de que mulher não deveria trabalhar fora de casa e a ideia do casamento como verdadeira carreira para uma mulher. Nesse sentido, a mulher passou a ser responsável pela “salvação” do homem, pela criação dos filhos, pelo ambiente doméstico, o qual deveria mantê-lo como algo atraente para que a família se mantivesse firme, essa era a nova função social da mulher, tarefa importante para suprir as necessidades do Estado.

Com o exposto, percebemos que a figura do ser feminino foi relacionada à função reprodutora da mulher, como ao masculino às funções sociais produtivas, estabelecidas pelo interesse econômico em expansão. Essa ordem se tornou importante para manter o domínio social em classe, ordem que foi mantida com o inculcar na cabeça das pessoas o lugar de cada um no contexto das relações sociais. Contando com uma abordagem positivista, o ser humano passa a ser explicado pelo limite biológico, em que cada indivíduo recebe a ocupação de acordo com suas aptidões físicas naturais. Dessa forma, compreendemos que a divisão do trabalho não garante por si só entender o tamanho da “raiz” que envolve as questões de gênero, porém colocamos, na organização social do trabalho, uma importância central na constituição dessas relações de gênero na contemporaneidade.

Por fim, essa posição social da mulher, coagida às tarefas do mundo doméstico bem como submetida à tarefa de reprodutora da força de trabalho para manter a ordem capitalista, permitiu verificar gênero como algo muito mais vasto em que também se verifica relações igualitárias (como no período primitivo), mas na medida em que o ser humano se complexifica com o desenvolvimento das relações sociais do trabalho muda também qualitativamente as relações humanas entre si, e uma delas é as relações entre homens e mulheres, dessa forma, podemos dizer que o patriarcado é o regime que caracteriza a atual relação entre homens e mulheres, com uma relação de dominação-exploração das mulheres pelos homens. No entanto, isso não significa que podemos abandonar o conceito de gênero, pois acreditamos que somente ele nos permite encontrar e explicar, no desenvolvimento da sociedade, os papéis que lhe foram atribuídos a homens e mulheres (SAFFIOTI, 2004). Assim, como também as assimetrias sociais construídas a partir da superioridade

de um gênero em detrimento do outro, pretexto pra edificar e legitimar relações desiguais entre homens e mulheres.

## **4 Análise e Discussão**

Foi possível verificar a questão de gênero como pertencente à formação do gênero humano, situando na organização das relações sociais e econômicas a construção dos papéis de feminino e masculino, que se manifesta de forma hierárquica, desigual e opressiva com a transformação da sociedade para o modo de produção capitalista. Constituída nas exigências surgidas pela nova ordem social, a relação de gênero é estabelecida pela burguesia como um elemento necessário de controle, num esforço para a formação de padrões sociais de comportamento e tratamento diferenciados para homens e mulheres. No qual, de modo geral, alocam as mulheres a responsabilidade do cuidado da casa, dos filhos, como extensão da sua condição biológica. Esquecendo-se, entretanto, que é como advoga Saffiotti (1994a, p. 271), “todas as atividades humanas são mediadas pela cultura”.

Refletindo sobre as questões de gênero dessa maneira, se a questão de gênero é uma necessidade surgida das relações de produção capitalista, supomos que a educação para cada um deve ser diferente, de acordo com sua função social, como por exemplo, no âmbito escolar, isso pode ser demonstrado no Brasil, em 1827, com criação da escola de primeiras letras que representou a possibilidade de uma educação formal as mulheres.

Implicou entendermos a existência ainda no século XXI de escolas divididas por gênero, como por exemplo, o Colégio do Bosque Mananciais em Curitiba, cabendo entender a presença da distinção de gênero na escola interligada com as relações sociais e econômicas capitalistas, pois, supomos que essa separação entre meninos e meninas na escola aconteça pela necessidade que a sociedade capitalista tem de reproduzir os estereótipos sociais para manter a posição vigente de classe. Utilizando do princípio biológico, ao qual se une o princípio religioso – que inculca uma concepção moral –, leva a uma doutrinação necessária para a reprodução do atual sistema. Nesse caso, uma doutrina sobre ideais de masculino e feminino.

Procuramos justificar nossas afirmações, os motivos da divisão de gênero no âmbito educacional, analisando a formação da própria instituição escolar com base na atual forma de sociabilidade, constatando em Soares (2001) a escola como produção da necessidade de preparação da força de trabalho para a sociedade capitalista, ou seja, como um mecanismo de controle social, promovendo a difusão de hábitos, interesses e valores morais disciplinando os sujeitos de acordo com os interesses da classe no poder. Assim, explica a educação para homens e mulheres ser diferente, pois suas funções são diferentes e, além disso, os papéis atribuídos tornaram-se importantes para manter a ordem do capital e, por isso, a educação para cada um deve diferir.

Nesse sentido, possibilita pensarmos que para alteração da condição das relações de gênero na sociedade contemporânea se faz necessário a alteração das instituições sociais e da produção do gênero humano, o que exige a transformação radical do modo de produção e reprodução da vida humana. Conforme explica Mézáros (2005), somente com o rompimento da lógica do capital é possível criar uma alternativa educacional significativamente diferente, enfatizando a íntima relação entre os processos educacionais e os processos sociais de reprodução.

Contudo, não poderíamos cair no erro de esgotar a vida humana pela estrutura social, o que significa dizer que a educação não está apenas submetida a ordem social econômica, mas possui papel importante na vida das pessoas, para mudança social, ou seja, quando se trata da transformação radical da sociedade, é importante a formação de uma consciência revolucionária e é nesse sentido, que a educação ganha espaço.

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉZÁROS, 2005, p. 65).

Tudo isso é importante para compreendermos que, apesar de acreditarmos que a superação total das questões de gênero possa vir a acontecer apenas com a mudança radical na estrutura social, o que nos fundamenta é a ideia de que a história da humanidade é um

processo de autocriação do próprio ser humano e, portanto, a mudança social é possível e com ela também a transformação das relações de gênero. E para isso a educação escolar torna-se, dentre outras instituições, um espaço possível de agir sobre a tão almejada igualdade social dos gêneros, procurando possíveis intervenções, reivindicações, permitindo discutir questões de gênero, diversidade, padrões sociais, sexualidade, etc. Contudo, abordar as questões de gênero por meio de estratégias e ações pedagógicas que propõe atividades de cooperação entre meninos e meninas, de experimentar o comportamento do outro é importante, gera um bom convívio entre meninos e meninas, reconhecimento e valorização das diferenças, um acostumar-se gradativo com a presença do outro. Porém, por mais importantes que essas ações sejam, irão apenas remediar os efeitos da ordem reprodutiva capitalista em relação aos gêneros, pois, o menino pode até experimentar uma atividade dita como de menina, mas por não discutir o significado dessa atividade na estrutura social essa atividade continua sendo pensada como “de menina”. Faz-se necessário explicitar em que base estão estabelecidas tais diferenças, isto é, o que significa estas diferenças para a sociedade, fazendo com que meninos e meninas se compreendam no contexto histórico dessa sociedade.

## **5 Considerações Finais**

Consideramos que a superação total da ordem estabelecida em relação aos gêneros seria possível apenas com a transformação radical da forma de sociabilidade. Assim, superar a condição dos papéis atribuídos a homens e mulheres e, portanto, da dificuldade de admitir aqueles que não se enquadram nesses dois parâmetros ditos básicos, encontra a possibilidade em um novo processo de educação.

No entanto, não nos acomodamos nessa conclusão da educação submetida à estrutura social, mas também a consideramos como elemento, dentre outros, importante para a construção, transformação e o desenvolvimento da sociedade e por isso, ela pode ser espaço para discutir as mais diversas formas de subordinação e relações desiguais como as de gênero.

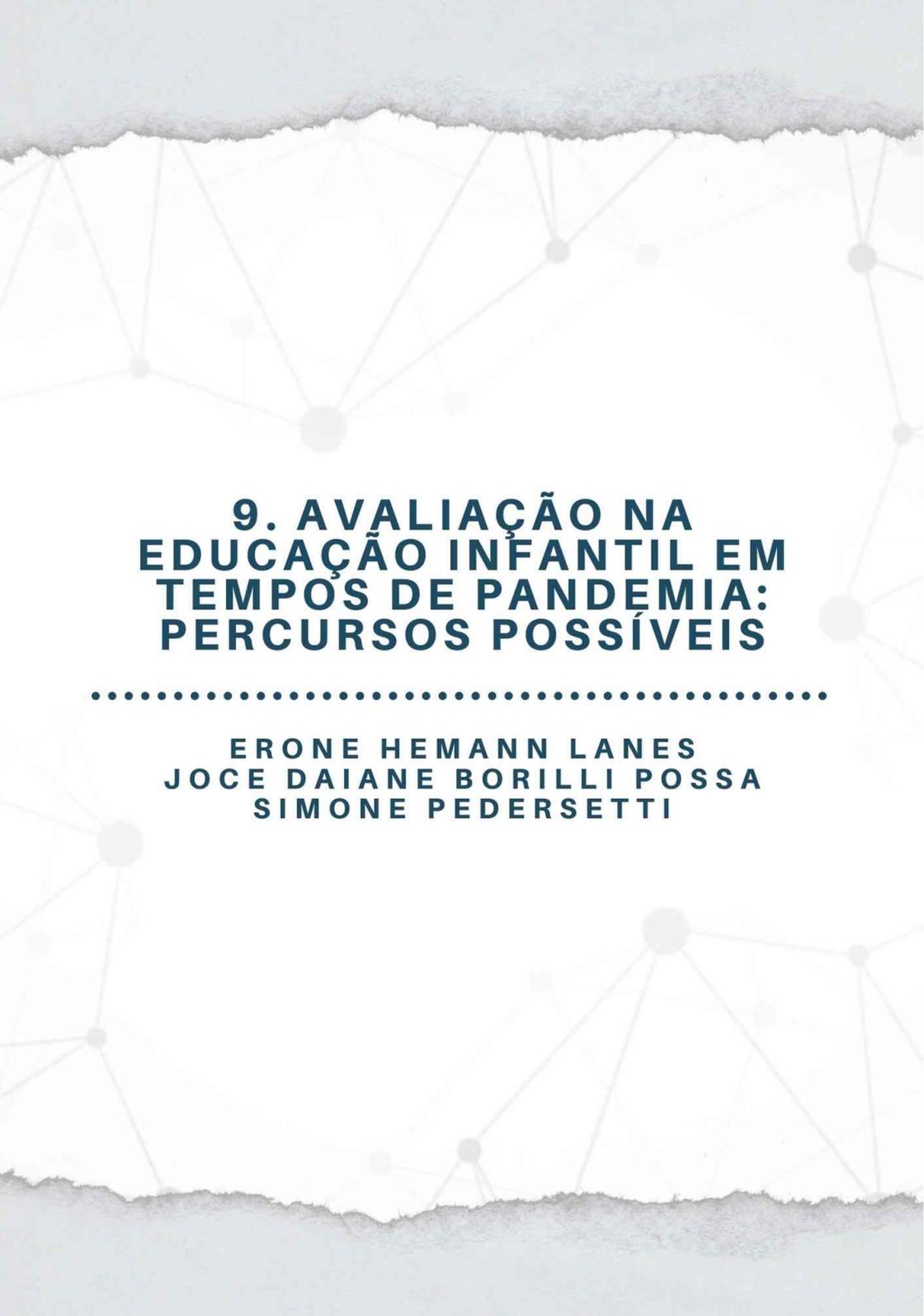
Uma discussão que explicita para as novas gerações essa condição de gênero na atual sociedade, demonstrando que nem

sempre foi assim e que lhes coloque a perspectiva da superação da própria condição da sociabilidade atual, a perspectiva da possibilidade de transformação da situação contemporânea de gênero, constitui-se princípio orientador das ações educacionais que abordem o tema das relações de gênero. Mas, efetivamente isso só pode ocorrer se a escola tiver como orientação uma educação com base nos princípios ontológicos do gênero humano. Por isso, damos como principal implicação para o âmbito educacional sob as questões de gênero a necessidade de efetivar ou reforçar uma educação calçada por princípios de gênero humano.

## 6 Referências

- CEDRO, Wellington L.; NASCIMENTO, Carolina P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MOURA, Manoel O. (Org). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.
- LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.
- LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4 ed. São Paulo: Autêntica, 2018.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

- MÉZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Percecu Abramo, 2004.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. Posfácio: conceituando gênero. In; SAFFIOTI, Heleieth I. B; MUNHOZ-VARGA, M. (ORGS.). **Mulher brasileira é assim**: Rosas dos Tempos, Brasília: UNICEF, 1994. p. 271-283.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.
- SOARES, Carmen L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.



## **9. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCURSOS POSSÍVEIS**

.....

**ERONE HEMANN LANES  
JOCE DAIANE BORILLI POSSA  
SIMONE PEDERSETTI**

# 1 Introdução

Na etapa da Educação Infantil, a avaliação é um elemento inserido historicamente nas práticas dos sistemas de ensino, como parte integrante do processo pedagógico, por isso, constitui-se em uma temática discutida em âmbito teórico e legal. Dentre as orientações legais, dois documentos exercem papel basilar na orientação das propostas e práticas pedagógicas. O destaque se direciona às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), que determinam às instituições educativas a criação de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, garantindo a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, a partir da utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc. Posteriormente, as recentes orientações apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), discorrem sobre o papel complementar do currículo para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, conceituando a avaliação pelo viés do acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Tais documentos apontam que a documentação das observações e outros dados registrados sobre a criança constituem-se como estratégia ao processo avaliativo, alicerçado no compromisso com o que foi planejado. Contudo, durante o período de 2020/2021, com a suspensão de atividades presenciais e implementação do ensino remoto, os/as profissionais da área viram-se sem aportes específicos para atender as demandas de um processo avaliativo ético e respeitoso com as crianças, principalmente pelo fato de que muitas somente foram conhecidas pelas telas de computadores.

Nesse contexto, o objetivo deste ensaio volta-se à reflexão acerca dos limites e possibilidades do processo de avaliação como acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças no contexto das atividades não presenciais. Para apresentá-lo, discutimos inicialmente aspectos relativos à avaliação que se vale da documentação como perspectiva possível para evidenciar as aprendizagens e os percursos pedagógicos vividos pelas crianças nos tempos de pandemia. Posteriormente, apresentamos o relato da experiência vivida pelas autoras, traduzindo as estratégias adotadas

para realização do processo avaliativo, atento aos limites e possibilidades do ensino remoto e da não presencialidade.

## **2 Método**

O ensaio apresenta um relato de experiência, de caráter descritivo, alicerçado nos referenciais teóricos e legais que discutem a temática da avaliação e da documentação pedagógica na Educação Infantil, articulando tais discussões aos saberes pedagógicos (PIMENTA, 1997) das autoras, professoras da área, bem como às suas reflexões, estudos, pesquisas e leituras acerca dos desafios e possibilidades da produção de materiais que evidenciem as aprendizagens das crianças no período de 2020/2021.

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, na perspectiva fenomenológica, em que assumem, a saber, o relato de experiência e a revisão de literatura como tipos de pesquisa. De resto, a análise dos dados será descritiva, pois pressupõe “[...] o movimento de trabalhar com sentidos e significados que não se dão em si, mas que vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, de acordo com a perspectiva do olhar [...]” (BICUDO, 2011, p. 41). Deste modo, configura-se em um percurso desafiador, que coloca os sujeitos a dizerem de experiências vividas em seu cotidiano e entrelaçá-las a textos e obras importantes de autores significativos que de maneira mediada, digam do perguntado (BICUDO, 2011).

## **3 Marco Teórico**

O desafio da prática de avaliação pode ser considerado pelo que Hoffmann (2018) destaca, como a existência de uma compreensão equivocada por parte de professores, pais e sociedade em geral acerca do conceito de avaliação, defendendo que antes de se pensar nas práticas avaliativas é preciso investigar o que os sujeitos envolvidos no processo entendem por avaliação. Assim, para a autora, avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível de seu desenvolvimento. Ao apresentar a intencionalidade dos processos avaliativos, a autora defende a avaliação na Educação Infantil pelo viés de um olhar

sensível e reflexivo sobre a criança, de modo a se preocupar com a resposta à pergunta, acompanha-se para quê?

Uma possível resposta a esse questionamento é apresentado no texto da BNCC ao descrever o compromisso das instituições educativas no sentido de avaliar o trabalho pedagógico visando “evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas” (BRASIL, 2017, p. 39)”.

No processo de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, a documentação pedagógica possui o papel de promover a congruência entre as diversas dimensões da prática. A observação e a escuta são ferramentas centrais, contudo, mesmo na presencialidade existem limites que perpassam o olhar de um/a professor, dada a complexidade e multidimensionalidade dos processos sensoriais, motores, emocionais e cognitivos que perpassam a ação das crianças. Riera (2019, p. 77) nos alerta sobre “quantas vezes, porém, olhamos sem ver, ouvimos sem escutar; porque, para ver e escutar sem contaminações, é necessária uma paciente passividade e abertura, uma consciente predisposição e atenção”.

Documentar e avaliar pressupõe preocupar-se em investigar e compreender os modos como às crianças atribuem significados às experiências vividas e sobre o modo como elas comunicam suas aprendizagens. Para tanto, valer-se de registros fotográficos, vídeos, narrativas das crianças e de suas famílias é um recurso valioso para identificar “O que a criança faz; O que a criança sente; O que a criança aprende” (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2019). Contudo, há que se considerar que as aprendizagens, como um fenômeno a ser analisado, se evidenciam em processos e não em registros estanques e esporádicos, é necessária “uma estrutura temporal, ela nunca é tomada na imediaticidade de sua ocorrência, mas sempre é revelada na recolha e reunião do passado vivido, que também se projeta a um por vir” (BICUDO, 2011, p. 43).

Segundo Davoli (2020), a documentação, independentemente do meio utilizado, acontece durante o processo e não no fim da experiência, assim, apoiar o processo de avaliação na documentação

pedagógica permite ao educador revisitar os processos de aprendizagem das crianças e compreender que elas são coconstrutoras do conhecimento. Permite ainda, gerar informações sobre as ações pedagógicas desenvolvidas e sobre as aprendizagens infantis, deste modo, deve ser um compromisso constante, desenvolvido ao longo de toda a jornada e não somente ao final. Santos e Possa (2020, p. 58) nos dizem que “documentação pedagógica se constitui no material coletado pelo professor, para construir uma reflexão acerca do percurso formativo das crianças e, ainda, para refletir sobre o seu próprio fazer”.

Diante do distanciamento presencial das crianças durante a pandemia e da complexidade das dimensões que compõem as práticas educativas, os/as professores/as foram desafiados a realizar os processos avaliativos a partir de atividades não presenciais, o que, de imediato, fez emergir diferentes questionamentos em seus imaginários: É pertinente elaborar materiais que documentam e refletem acerca dos processos realizados pelas crianças no âmbito das atividades não presenciais, ou seja, realizados pelas/com as suas famílias? Se sim, como realizar o processo de avaliação na perspectiva do acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem, estando distante delas? Como desenvolver práticas avaliativas significativas e que respeitem as especificidades de cada criança e do grupo etário?

Por esse viés, é pertinente o questionamento sobre como propor experiências significativas, possíveis de serem organizadas pelas famílias e posteriormente, produzir documentação sobre seus modos de relação com o proposto, estando distante e contando somente com o que as famílias retornam acerca do vivido, por meio de fotos, vídeos ou relatos, que muitas vezes evidenciavam um produto final e não valorizavam o processo. É necessário destacar que a possibilidade de registro por parte das famílias é ainda mais incipiente, considerando que estas não possuem o preparo pedagógico esperado do/a professor/a para isso.

## **4 Análise e Discussão: O Relato da Experiência**

Para realização do processo de avaliação, alicerçado na elaboração de documentação acerca dos percursos vividos pelas

crianças, considerando os limites e as possibilidades para evidenciar suas aprendizagens, adotamos como estratégia inicial o estreitamento dos vínculos e do diálogo com as famílias, permitindo que estas participassem do processo de avaliação, algo que já vem sendo convocado pelas pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019), mesmo em tempos anteriores a pandemia.

Tal iniciativa consistiu na solicitação de melhores descrições sobre os registros enviados, realizada por meio de conversas pelos canais de comunicação existentes entre os/as professores/as e as famílias. Simples e claros questionamentos sobre como a criança participou da proposta possibilitaram ampliar a qualidade dos registros, por exemplo: Como foi o início da atividade, houve interesse imediato ou a família realizou o convite? Quais objetos seu/sua filho/a manipulou por maior tempo? Como foi a exploração? Quais as reações de seu/sua filho/a ao ouvir a história? Como foi a relação que se estabeleceu entre o adulto que contou a história e a criança?

O trato dos observáveis produzidos pelas famílias se deu à luz dos questionamentos orientadores de Riera (2019, p. 98) para a realização de processos qualitativos que ultrapassam o olhar e adentram a observação efetiva, dentre eles:

Quais estratégias utilizamos para analisar e interpretar? Quais são os mecanismos que, a cada vez, fazem surgir novos modos possíveis de interpretar uma mesma situação? Por que, ao assistir sucessivamente a uma sessão, surgem sempre novos matizes que não se tinham observado antes? De que modo vão aparecendo sucessivas estruturas que ajudam a organizar as observações? Como se encadeiam umas com as outras?...

Sob este viés, como educadoras da infância consideramos a necessidade de lidar com os limites e incertezas que permeiam nossas ações diante das crianças, ou seja, do que interpretamos acerca do outro sujeito/criança, pois as análises produzidas oferecem uma possibilidade de interpretação a partir dos registros recebidos, jamais abarcam a complexa totalidade das manifestações infantis.

Nessa perspectiva, o trabalho com registros em imagens, vídeos, narrativas, produções das crianças e suas famílias como forma de organizar as informações coletadas, bem como, de tornar visível as

aprendizagens e o processo vivido, exigiu sensibilidade, exercícios recursivos de retorno aos registros e busca por querer ver a participação e as aprendizagens das crianças. Deste modo, compreender as observações e dar-lhes significado emergiu da persistência no olhar, pois como coloca Riera (2019, p. 97) “uma vez que praticamos para ser observadores perspicazes, podemos concentrar nossa atenção em nos tornar intérpretes habilidosos do que observamos”.

Nesse sentido, podemos dizer que tais informações possibilitaram a sistematização de documentações que evidenciaram o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, muito embora, considerando os limites e possibilidades que permeiam o processo avaliativo no contexto da pandemia, percebe-se que é possível produzir “documentação” e não “documentação pedagógica” (FOCHI, 2019), dada a complexidade e aprofundamento necessário para efetivação desse último termo.

Diante das devolutivas recebidas e dos diálogos estabelecidos com as famílias, um dos suportes utilizados para comunicar a documentação foram as mini-histórias. Esta didática própria dos processos desenvolvidos na Educação Infantil, consiste em uma estratégia da documentação pedagógica que possibilita comunicar rapsódias das experiências de aprendizagem das crianças, colocando-as como protagonistas.

Para tanto, os modos de organização e elaboração das mini-histórias foram ajustados de acordo com os limites e as possibilidades dos materiais recebidos, ou seja, descrições mais explícitas das vivências e ações das crianças geraram elaborações escritas associadas a imagens, outrossim, quando não era possível elaborar narrativa escrita, as narrativas visuais desempenharam o papel de evidenciar a participação das crianças nas propostas, conforme se exemplifica na mini-história 1, a seguir.

### Mini-história 1: Elaborada a partir de imagens.



### *Quem não gosta de brincar?*

A obra de arte: Brinquedos e Brincadeiras de Antonio Militão dos Santos (Caruaru, Pernambuco, Brasil, 15 de junho de 1956), inspirou nossas brincadeiras. Venha ver como foi divertido!



**Fonte:** as autoras.

A mini-história 2, a seguir exemplifica a narrativa pedagógica produzida a partir de imagens e descrições escritas recebidas das famílias.

**Mini-história 2:** Elaborada a partir de imagens e descrições.

pensamentos, hipóteses e experimentações foram possíveis quando realizou a proposta com água... e ao colocar as pedrinhas uma a uma das mãos da mãe foi uma oportunidade de quantificar, colecionar e organizar todas elas dentro do pote para, posteriormente, retirar uma a uma novamente.

Seriam suas experimentações matemáticas? As crianças ficaram atentas à posição das peças de montar, nos momentos de sua compreensão de que elas não afundavam e precisavam ser "arrumadas" e colocadas na posição desejada.

Porque explorar a água fascina tanto as crianças? O fato, a riqueza de objetos que a mãe lhe ofereceu para esta atividade foi o diferencial para que o momento fosse significativo.



Fonte: as autoras.

Outra estratégia utilizada foi a organização de um material reflexivo, intitulado "*Fios de memória*". As orientações para elaboração deste material advieram das reflexões e sistematizações feitas por um grupo de professores/as, no ano de 2020, no contexto da rede municipal de educação de Chapecó, que realizou estudos coletivos, buscando identificar estratégias e possibilidades para a realização dos processos avaliativos no período da pandemia.

Tal material trata-se de uma narrativa que pode assumir diferentes modos de apresentação como carta, folheto, diário de memórias, etc. Foi elaborado em conjunto pelos/as professores/as que atuam com a criança, considerando as devolutivas recebidas quanto a realização das atividades não presenciais em suas casas. Para exemplificar a narrativa pedagógica produzida, destacamos o trecho a seguir:



## Olá Rafaela e família...

Escrevemos estas linhas para que você e sua família possam guardar as memórias do período em que tudo estava diferente. Período em que o ceim foi até sua casa e quem lhe ajudou no desenvolvimento das atividades foi sua família e não os seus professores.

Sabemos que em casa existem muitas coisas legais a se fazer: brincar no quintal ou no quarto, fazer um lanche gostoso em frente a televisão, entre tantas outras. Por isso, o tempo, o espaço e os materiais de que você dispunha para realizar as atividades também foram diferentes daqueles encontrados no Ceim. Nós também pensamos nisso quando encaminhamos atividades para serem feitas por você e sua família.

As propostas enviadas a você tiveram início por meio de uma investigação sobre as suas curiosidades, o que você gostaria de saber e, sobre algo bem diferente que você pudesse nos contar. Logo depois iniciamos o plano Seres Brincantes! Que buscou propor atividades para contemplar os colegas que estavam em casa, como você e os colegas que chegavam ao Ceim no ensino híbrido. Nessas atividades você teve acesso a novas formas de brincar, conhecendo brincadeiras de outras culturas e produzindo seus próprios brinquedos com auxílio de sua família. Nesta proposta vocês construíram um lindo avião de madeira e ficou imaginando que divertido foi brincar com ele.

O plano "O Ceim, o imaginário e eu", propôs situações para brincar e experimentar o mundo através de seu corpo. Nele você aprendeu um pouco sobre a sua história e construímos uma pequena linha da vida com as fotos que a mamãe nos enviou. A partir deste plano também construímos um quebra-cabeça com uma foto de sua família, e sua mãe nos contou de sua alegria em descobrir quem estava na imagem. Ela nos contou ainda que você gostou tanto de montar o quebra-cabeça que até pediu para que comprassem outros.

No plano "Profissão... Brincar", você encontrou oportunidades para vivenciar experiências relacionadas às profissões. Conhecemos com mais proximidade as profissões de cozinheira, professora e médico veterinário.

Querida Rafaela, de todas as memórias que falamos até aqui, queremos destacar a proposta de releitura da obra "Brinquedos e brincadeiras" de Milton dos Santos. Nela você nos contou sobre as brincadeiras que observou na obra, falou sobre não conhecer a origem de algumas das brincadeiras apresentadas pela professora e nos mostrou suas brincadeiras em casa com seu cavalinho upa, upa. O sorriso em seu rosto nos fez refletir sobre como deve ter sido divertido este momento junto à sua família.

Enfim, este semestre poderia ter sido preenchido com inúmeros outros Fios de Memória, caso não estivéssemos num período de pandemia. Porém, as memórias produzidas através de suas devolutivas são muito especiais e retratam um pouquinho de tudo que você tem vivido.

**Fios de Memória:**  
narrativa pedagógica  
sobre o percurso vivido.  
Fonte: as autoras.

Um forte abraço de suas professoras.

Esta documentação teve a finalidade de traçar o percurso vivido pelo grupo e pela criança, por isso considerou os objetivos propostos e planejados pelos/as professores/as, as temáticas trabalhadas, bem como, o que foi possível refletir sobre a participação da criança nas diferentes propostas. Assim, a narrativa elaborada pauta-se na reflexão acerca do “como” a criança desenvolveu as atividades, sem foco nos dados de “quantas” devolutivas foram recebidas.

Destacamos ainda, a necessidade de que as crianças pudessem acessar os materiais documentados, pois, conforme Rinaldi (2017, p. 136) “[...] isso faz com que a documentação se torne especialmente valiosa para as próprias crianças, pois elas podem encontrar aquilo que fizeram na forma de uma narração, vendo o significado que o educador extraiu de seu trabalho[...]”, ou seja, aos olhos das crianças, isso pode demonstrar que aquilo que fizeram tem significado, tem importância, foi ouvido e apreciado pelos/as professores/as, e assim podem atribuir o sentido de valor a suas ações e de pertencimento ao processo. Consideramos que tanto as mini-histórias, quanto os *Fios de Memória*, narrativas textuais e visuais produzidas a partir de práticas reflexivas e dialógicas, constituíram-se em potenciais materiais para que as crianças visualizassem seus percursos de experiências e aprendizagens e que a memória pedagógica de um período tão atípico na história de suas vidas fosse construída.

Recorremos novamente a Bicudo (2011) para esclarecer que a perspectiva adotada de que as experiências das crianças nunca são tomadas na imediatez de sua ocorrência, no contexto deste relato de experiência, com a reflexão sistemática acerca dos registros enviados pelas famílias, buscamos:

[...] destaques de aspectos tidos intencionalmente como relevantes por aquele que as expressa. Estamos, humanamente falando, fadados ao movimento parte/todo, intuindo a totalidade e, assim, deixando sempre encoberto algo não dito e acrescentando algo, mediante o já expresso e culturalmente aceito e presente nos modos de dizer (BICUDO, 2011, p. 43).

Nesse âmbito, o relato ora apresentado, não desmistifica e tampouco romantiza a complexidade da realização de um processo de

acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança em um contexto de distanciamento físico e relacional dela. Desse modo, as narrativas adotadas para a escrita tanto das mini-histórias quanto dos *Fios de Memória*, a nosso ver, assumem um compromisso ético e respeitoso com a criança e a infância, e também com o trabalho pedagógico e educativo desenvolvido na instituição, pois oferecem uma perspectiva de interpretação do processo vivido, sem julgamentos, comparações, classificações ou expectativas pré-determinadas por parte das docentes.

## 5 Considerações Finais

Diante do exposto, fica evidente que ao lado dos inúmeros desafios impostos pela pandemia para educação, estão também as estratégias encontradas pelos/as professores/as para superá-los.

A avaliação enquanto processo de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças no período da pandemia, convocou os/as professores/as a criar um novo modo de ver e compreender a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, quiçá essa experiência imposta possa germinar bons frutos que auxiliem os/as profissionais da área e as famílias a (re) construir uma imagem da criança como pessoa e aprendente, de modo a levá-los a dar continuidade às práticas dialógicas de aprendizagem.

Neste estudo, apresentamos as estratégias adotadas por nós, professoras da Educação Infantil, movidas pelo desejo de realizar uma prática reflexiva e comprometida com o respeito à infância, por meio das mini-histórias e *Fios de Memória* e pautadas na documentação dos processos vividos, com o objetivo que de estas pudessem se tornar significativas para as crianças, pela revisitação das experiências vividas a partir das narrativas textuais e visuais produzidas. Ademais, foi também metodológico para as famílias que se tornaram parceiros valiosos para que a continuidade dos processos educativos fosse possível.

A flexibilização legal para a realização de atividades não presenciais desenhou um cenário desafiador, porém, certamente de inúmeras aprendizagens aos/às profissionais que se viram diante da necessidade inadiável de (re) estruturar e (re) pensar suas práticas, principalmente, a partir da participação das famílias e da utilização

de diferentes recursos tecnológicos. Reinvenção foi a palavra mais proferida durante o ano de 2020/2021 pelo/as professores/as inserido/as nesse contexto, o que nos permite concluir, que mesmo diante das condições e situações adversas derivadas do contexto pandêmico, os/as professores/as refletem, analisam e apresentam estratégias significativas para dar continuidade aos processos educativos.

## 6 Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa Qualitativa segundo a abordagem fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009. 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](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: 26 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

CHAPECÓ. **Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação**. 2020. Disponível em: <<https://web.chapeco.sc.gov.br/documentos/Secretarias/Educa%20a7%20a30/Proposta%20Pedag%20gica%20da%20SEDUC%202020/o%20PROPOSTA%20PEDADAG%20GICA%202020.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

DAVOLI, Maria. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. 3ª edição, 2020.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil (Obeci). Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019. 182 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22 ed.. - Porto Alegre: Mediação, 2018.

JÍLIO, Alcione Machado; MARQUES, Ivana Vidor; STREIT, Letícia Caroline da Silva; FOCHI, Paulo; FERREIRA, Samantha; HECK, Viviane Zimmermann. A construção de mini-histórias: a linguagem da fotografia, da narrativa e do design para a construção da comunicação. In: FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil (Obeci). Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019. 182 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, 270 p.

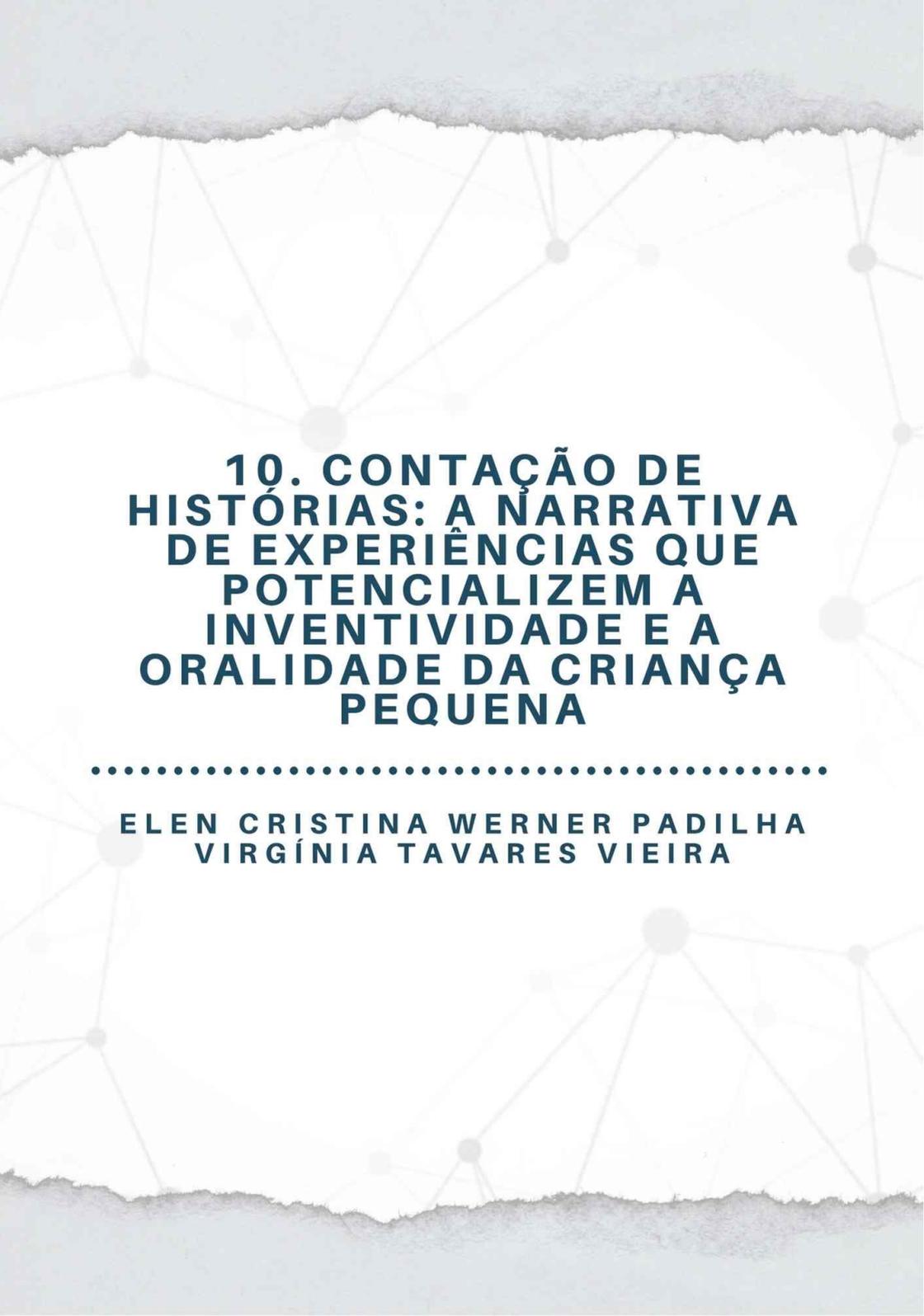
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. Princípios éticos para uma avaliação pedagógica holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 270.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Vol III, nov. 1997. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2021.

RIERA, Maria Antonia. Do olhar ao observar. In: HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. 1 edição. São Paulo: Phorte, 2019. 200 p.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

SANTOS, Aline Fernandes dos; POSSA, Joce Daiane Borilli. **Era uma vez...** nuances da teoria na prática da educação infantil de Chapecó. Olinda: Livro Rápido, 2020.



**10. CONTAÇÃO DE  
HISTÓRIAS: A NARRATIVA  
DE EXPERIÊNCIAS QUE  
POTENCIALIZEM A  
INVENTIVIDADE E A  
ORALIDADE DA CRIANÇA  
PEQUENA**

.....

**ELEN CRISTINA WERNER PADILHA  
VIRGÍNIA TAVARES VIEIRA**

# 1 Introdução

Na infância, uma das formas de envolver a criança é por meio da fantasia, um dos elementos utilizados pela linguagem literária que se mostra potente na educação e na formação das crianças, em outras palavras, uma apresentação prazerosa e lúdica do meio cultural e social. Isso pode ser oportunizado à criança através de diferentes tipologias de linguagem, porém, aqui, particularmente, nos referimos à linguagem oral, mais precisamente às histórias narradas.

A criança em formação inicial precisa de estímulos, ser encantada pelo contador-educador. Estímulos que se dão por meio de brincadeiras, de poeticidade, de linguagem com afeto e se constituem como modos de subjetivação. Segundo Foucault (1997), modos de subjetivação são processos através dos quais nos tornamos sujeitos, ou seja, somos tomados por relações que implicam no processo de subjetividade.

Podemos afirmar que uma criança que ouve histórias vai desenvolver, com mais facilidade, suas habilidades não só na área da linguagem, mas em todas as áreas do conhecimento, inclusive em matemática e em raciocínio lógico. Isso porque, “[...] Sua capacidade de memória será mais desenvolvida, assim como a de concentração. As histórias ouvidas também atuam no desenvolvimento da fala e sobre a compreensão das informações ouvidas” (ZENI, 2018, p. 17).

As histórias povoam o imaginário infantil, encantam, ensinam, encorajam, criam laços de afetividade, pois trazem repertórios amorosos que afloram a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, o brincar, o sentir, o repetir, o aprender, o compartilhar. Cumpre lembrara que, mesmo quando a criança passa a conviver com outras realidades, a ter outras vivências e encontros sociais, ela continua a ouvir e a contar histórias.

Quando aprendemos por intermédio de uma história, dificilmente nos esqueceremos desse aprendizado, pois as histórias divertem, instruem, encantam, edificam o mundo da criança. Desse modo, todo aquele que narra suas histórias para os pequenos, entende que, de certa forma, está contribuindo para o processo de constituição desses sujeitos, já que as histórias são capazes de dar potência à vida.

Cabe ressaltar que as histórias, em especial na primeira infância, abrem as portas do imaginário, fazendo com que o aprendizado ocorra de forma rica e prazerosa, levando o pequeno ouvinte a tornar-se um futuro leitor. Como salienta Abramovich (2001, p. 16):

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão de mundo.

Observa-se, a partir do exposto, que esse encantamento – que faz silenciar para então ouvir, imaginar, viajar, relaxar, distrair, sorrir, chorar, sentir medo, que faz o coração acelerar – traz, ao mesmo tempo, o gosto pela leitura, o interesse pelas histórias, por livros e pode vir a se constituir como espaço-tempo de experiência.

Nesse sentido, a educação tem papel relevante para o processo de socialização, tendo em vista que a prática de contação de histórias em sala de aula constitui-se como contribuição potente para esse movimento. Sendo assim, “[...] As narrativas literárias – lidas, contadas ou ouvidas – agem sobre todas as facetas do ser humano: intelectual, psicológica, emocional e espiritual” (ZENI, 2018, p. 29).

Quando se trata das crianças, em especial na primeira infância, as narrativas de histórias contribuem para o desenvolvimento em todos os aspectos, preparando-as para a vida, pois, na diversidade de narrativas voltadas a esse público, pode-se discutir assuntos a respeito do amor, do ódio, da separação, da perda, do bem, do mal, do certo e do errado, por exemplo. Isso leva a pensar, então, que professores/as que se utilizam da contação de histórias apresentam, de forma lúdica, as propostas pedagógicas e criam estruturas mentais que dão suporte para que a criança internalize, abstraia e selecione o que, para ela, é de fato mais significativo.

Reitera-se, assim, que as histórias são fundamentais para a fantasia infantil, para o faz de conta e o jogo simbólico – agentes da formação da linguagem, da construção do pensamento.

No que tange à aquisição da linguagem, cumpre lembrar que esse ainda é assunto que tem intrigado pesquisadores ao longo da história. Jean Piaget, Lev Vygotsky, Noam Chomsky e Skinner, por

exemplo, desenvolveram suas teorias a partir de pontos de vista diferentes e se basearam em experimentos para comprovar suas ideias acerca do tema. Todavia, embora suas contribuições, é importante salientar que esses teóricos não fazem parte da nossa perspectiva teórica.

Já para Deleuze e Guattari (2015), que se referem à literatura infantil como “linguagem menor”, não por ser uma língua menor, mas por se tratar de minoria diante de uma língua maior (literatura), o desenvolvimento da linguagem está associado aos significados que se dá aos signos. Significa dizer, ser sensível a eles, considerar o mundo como coisa a ser decifrada, a ser descoberto, desvelado e não atribuir ao objeto os signos de que são portadores (o que para ele impediria de pensar o mundo como invenção).

Frente a essa ideia, para que possamos entender a linguagem como produtora de mundo, faz-se necessário vencermos certas crenças. Embora nada disso seja possível sem os encontros que as narrativas de histórias oportunizam, rompendo com a neutralidade do ver, do sentir, do olhar, do pensar, do encontrar e do criar. Em outras palavras, sinaliza-se que a capacidade de se comunicar por meio da linguagem só é desenvolvida plenamente quando a criança é capaz de formular seu pensamento e compreender os pensamentos dos outros.

O enfoque na pesquisa em andamento é analisar o quanto é relevante para a construção da linguagem, da oralidade, da expressão corporal, da inventividade, da criação de mundos possíveis, da socialização a atividade de contação de histórias na construção dos sujeitos infantis. Ainda, compreender quais processos da linguagem de fato estão envolvidos na atividade da contação de histórias e quais contribuições essa prática traz para a construção da autonomia da expressão oral da criança pequena. Uma construção de subjetividades mais criativas, abertas às possibilidades de experiência, uma formação que afirme mais a vida e que dê potência ao tempo desses sujeitos na escola.

A ideia é uma formação mais comprometida com a vida de cada sujeito. Assim, a educação infantil não é percebida como etapa a ser vencida, mas vivida da forma mais significativa possível, o que significa estar para além dos conteúdos, tornando-se uma formação

mais afirmativa da vida de cada criança, tendo a literatura e a contação de histórias como práticas potentes nesse processo de rachar esse modo de pensar a infância.

Entende-se que aquilo que a criança cria ou reproduz acaba sendo, para ela, algo novo. Significa um resgate de suas memórias, do que já ouviu, viu, sentiu, algo que faz parte da própria história que ela, assim, enquanto narradora, a criança vai se construindo como sujeito pertencente a um grupo social e estruturando sua compreensão de mundo.

Desse modo, a narrativa de histórias abarca memórias, recordações e estimula a oralidade, contagia e encanta ao mesmo tempo que diverte a criança, abrindo caminhos para que ela possa vivenciar a experiência de poder criar, imaginar sem limites, viajar, tendo acesso ao conhecimento e à liberdade de expressão.

Essa prática que favorece a interação, também oferta uma possibilidade de invenção lúdica para a criança que hoje está inserida em um mundo voltado para as tecnologias. Assim, esse viés interativo entre quem conta e quem ouve histórias, proporciona aos envolvidos um atravessamento pela vivência e a experiência com o outro. Aqui, nos aproximamos do conceito de experiência em Larrosa (2002, p. 2). Para o autor, 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. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece” (LARROSA, 2002, p. 2).

Dessa forma, percebemos que inserir a contação de histórias no espaço da educação infantil potencializa aprendizagens e estimula a capacidade de inventividade e criação da criança pequena que está em processo de construção da fala, construção do conhecimento de si e do mundo que a cerca.

Alguns estudos relatam a importância de contar histórias como um recurso que contribui para o desenvolvimento infantil. Isso posto, é relevante saber como acontece esse processo enquanto a criança pequena vive essas experiências narrativas. De maneira geral, o objetivo é analisar de que forma a prática narrativa contribui para a construção da autonomia na oralidade da criança pequena, sendo que a escola da primeira infância (creches) tem um papel fundamental ao inserir a criança no universo da literatura, ressaltando que, para

grande parte das crianças bem pequenas, a imersão ao mundo fantástico da literatura infantil ocorre a partir de sua inserção na creche.

## **2 Método**

Pensando em uma metodologia que viesse a contribuir com esta pesquisa, foi ponderado a necessidade de realizar uma pesquisa de caráter qualitativa, a partir da análise de narrativas de crianças pequenas (4/5 anos) de um Centro de Educação Infantil Municipal situado na periferia de Lages, SC. Sendo assim, delimitou-se como possibilidade um grupo de seis crianças pequenas na faixa-etária mencionada que frequentam a turma de pré-escolar I de um Centro de Educação Infantil Municipal da periferia de Lages, SC. A pesquisa com esses sujeitos se dará por meio de sete encontros de 30 a 40 minutos (no máximo).

Para os encontros, serão selecionadas de três a quatro histórias (de autores de literatura infantil) e, para cada encontro, será elaborado um planejamento que contará com dinâmicas diferentes, oportunizando, às crianças, experiências e contato com vários recursos utilizados na contação de histórias (narrativa com o livro, narrativa com livro – somente as ilustrações, narrativa com livro – somente o texto, narrativa com material cênico - história a definir, narrativa com fantoches/dedoches - histórias a definir, narrativa simples, último encontro: caixa/mala surpresa).

No último encontro, as crianças terão contato com elementos surpresa, diferentes objetos (a serem selecionados) e, através deles, poderão criar histórias individuais ou coletivas, ou seja, cada criança poderá criar a própria história envolvendo o objeto escolhido ou o grupo poderá, a partir de cada objeto escolhido, criar uma história coletiva.

A pesquisa será realizada somente com as crianças, ou seja, não será elaborado questionário aos pais ou responsáveis em relação à criança, portanto, não haverá intervenção dos pais ou responsáveis. Isso se faz necessário tendo em vista que se busca analisar as possibilidades de experiências que deem vazão ao processo criativo e à inventividade da criança pequena, bem como a potência ao processo subjetivo e/ou construção da subjetividade.

A análise será fundamentada por teóricos pós-estruturalistas, dentre eles, Jorge Larrosa, Walter Omar Kohan, Maria Isabel Edelweiss Bujes, entre outros.

A análise de narrativa foi escolhida como metodologia de pesquisa por ser defendida por vários/as pesquisadores/as como ferramenta metodológica potente na compreensão das experiências de vida dos sujeitos, na medida em que tensionamos seus relatos com a temática abordada.

### **3 Marco Teórico**

Nossos antepassados, inesquecíveis contadores de histórias, se reuniam, no fim do dia, após a lida no campo, ao redor de um fogão à lenha, à luz de um liquinho de querosene para encantar com seus contos de ensinamentos, contos de assombração e muitas anedotas, repetindo o que seus antecessores costumavam fazer. Desse modo, arte narrativa caracteriza-se como a mais antiga de todas as artes e mantém-se, na atualidade, como transmissora de conhecimentos e contribuinte ao desenvolvimento da humanidade. Como nos diz Moraes (2012):

[...] desde os tempos mais longínquos o ser humano conta as suas histórias: caçadas, conquistas, encontros, desencontros, lendas, fábulas, causos, anedotas... Enfim, muita coisa vem sendo narrada a cada dia há milênios, nos mais diversos recantos da Terra, em inúmeras línguas e dialetos, por pessoas de culturas distintas, cada uma expressando uma visão de mundo própria e singular que torna a produção do texto verbalizado um evento único e original (MORAES, 2012, p. 2).

O “Era uma vez” abre um portal para um mundo paralelo, o mundo do encantamento para o qual as pessoas se transportam sem sair do lugar. Um lugar de fantasias, de personagens antigos e, ao mesmo tempo, tão presentes na atualidade. Para que esse lugar “se abara, o contador de histórias é uma das figuras mais importantes. Esse profissional cria, com seu ouvinte, um vínculo de afetividade enquanto narra, embora, conforme entende Benjamin, “[...]. Raramente nos damos conta de que a relação ingênua do ouvinte com

o contador é determinada pelo interesse em guardar o que foi contado” (BENJAMIM, 2020, p. 39).

Na escola pública, onde faltam tantos recursos e materiais, a narrativa de histórias surge como uma ferramenta importante, contribuindo para que o professor enriqueça sua prática e torne a atmosfera da sala de aula mais atrativa e lúdica, usando o corpo, a voz, a imaginação e as histórias.

Por meio da contação de histórias, o professor pode auxiliar as crianças a ver mais graça e sentido na vida, portanto, transformar a sala de aula em um espaço de atividade narrativa regular ajuda a fazer dela um lugar vibrante de inspiração educativa. Afinal, uma tarefa importante da educação é justamente nos ajudar a ver mais alegria e sentido na vida (GIRARDELLO, 2004).

Quando a contação de histórias é frequente na Educação Infantil, a criança, que está na fase de conhecimento, vai descobrindo sentimentos e diferentes emoções. Dessa forma, por meio das histórias ouvidas, vai aprendendo a resolver seus conflitos internos com as vivências dos personagens. Ela vai descobrindo novos mundos, outros lugares, diferentes formas de agir e aprendendo tudo de forma mais prazerosa.

Contudo, não é necessário a criança saber ler e escrever para apropriar-se dos benefícios das histórias. Ao ouvir histórias, as crianças desenvolvem a capacidade de dar sequência lógica aos fatos, enriquecem suas experiências, esclarecem pensamentos, educam a atenção, desenvolvem o gosto literário, despertam o interesse pela leitura e desenvolvem a linguagem oral e a escrita. Isso porque, as histórias são fontes maravilhosas de boas e inesquecíveis experiências. Elas se constituem meios preciosos para ampliar o horizonte da criança e aumentar seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca (BUSATTO, 2011).

A contação de história tem sido muito utilizada no âmbito escolar – que é um ambiente de construção e reconstrução dos saberes –, favorecendo vários aspectos: cognitivo físico, psicológico, moral ou social, contribuindo, assim, de forma ampla para o desenvolvimento perceptivo das crianças, pois, para a formação desse sujeito, ouvir histórias constitui-se um caminho promissor para que

ele se torne um leitor. Sendo um leitor, terá um caminho de descobertas e compreensão de mundo.

A partir dessas vivências, essas potencialidades podem ser ampliadas, como por exemplo, a socialização, a capacidade de produção e reprodução, a comunicação, a disciplina e a criatividade. Assim, cabe aos professores perceber que os alunos são capazes, em sua singularidade, de aprender no seu tempo e a seu próprio modo, conseqüentemente, se expressar também por meio da arte narrativa, da contação de história.

Ao usar a contação de histórias como ferramenta, os/as professores/as educam e preparam as crianças para a vida em de um contexto lúdico, levando-as, desde a infância, a problematizar questões de maneira reflexiva e imaginativa, possibilitando-lhe criar estratégias de ação. Conforme ressalta Kohan (2004):

Educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores (KOHAN, 2004, p. 1).

Nessa perspectiva do olhar do autor, também é possível pensar que, com a inserção da prática narrativa desde a primeira infância, pode-se oportunizar à criança um pensar livre, um ver e sentir a educação escolar como algo que lhe permita vivências que a atravessem e contribuam para sua formação e constituição como sujeito crítico e autônomo.

Para professores/as, o ato de inserir a contação de histórias em sua prática pedagógica também é uma forma de pensar a educação sob outra perspectiva, e, por vezes, deixando de ver a educação como um meio de transformar as crianças em algo distinto do que são. Essa prática torna o ambiente escolar um lugar potente, que possibilita não só para as crianças, mas para todos os sujeitos que fazem parte dela encontrar devires minoritários que não visam mudar nada, a modelar nada e sim findar com o que está dado e propiciar novos inícios (KOHAN, 2004).

A contação de histórias aproxima a criança pequena da literatura, trajetória que se faz, de início, através da literatura infantil e nos leva a pensar que é possível encontrar novos caminhos potencializadores de vida para essa criança. Isso se faz importante, também, para que a criança cresça e se entenda como um sujeito que tem uma forma livre de pensar, tensionar as verdades que lhe são apresentadas, não se conformar com aquilo que a sociedade impõe e ser capaz de encontrar, nesse espaço oferecido pela literatura infantil, através da contação de histórias, intensidades criadoras, rompedoras e revolucionárias que surgem nesse espaço de encontros.

A escola sempre foi considerada um ambiente educador e, se tomarmos a crítica que Foucault (2007) fez a essa instituição como um padrão do que é a educação, dificilmente associaríamos a prática de liberdade à educação. Vamos ver a escola como essa forma/molde voltada para a construção do sujeito, segundo princípios determinados pela sociedade.

Todavia, se tomarmos a educação como um dos instrumentos do cuidado de si, podemos ver, no processo educativo, um modo de o sujeito cultivar a si mesmo e perceber, nesse processo, não apenas a transmissão de saberes, de conhecimentos e a educação extremamente conteudista com a qual estamos acostumados (GALLO, 2014). O autor ressalta, ainda, que sempre há um objetivo externo colocado para o processo educativo do sujeito, que é concluir sua formação e se inserir no mercado de trabalho. Para nós, educadores, é de suma importância refletirmos acerca de que tipo de liberdade de escolhas estamos oferecendo para nossas crianças.

Pensando nesse processo educativo como um processo de construção efetiva do sujeito, objetivando que o mesmo se forme, se faça e se construa através desse processo, é possível perceber que a contação de histórias no espaço da educação infantil se faz relevante, oportunizando a essa criança a liberdade de cuidar de si, de construir-se por meio das experiências que a atravessam enquanto ouve e enquanto narra histórias.

A imersão de uma criança em uma história bem contada por um adulto é uma viagem ao seu eu interior, uma conexão com todos os sentimentos e as emoções que já fazem parte desse sujeito, com os sentimentos e as emoções que surgirão a partir da história ouvida, a

partir desse momento de encontro e encantamento. Durante esse processo, a criança experimenta a sensação de construir-se e desconstruir-se, de conhecer-se e conhecer o outro através das personagens envolvidas no enredo da história. E é nesse caminho, onde a criança não se sente vigiada, que ela tem a liberdade de ser quem é, de ser ela mesma e vai encontrando sua subjetividade, vai se constituindo, aprendendo sobre o cuidar de si e o cuidar do outro.

Desde os tempos mais remotos, as histórias foram utilizadas para ensinar a obediência, as regras, as normas, entre outros aspectos, para que pudessem ser úteis na formação daqueles que, futuramente, seriam inseridos na sociedade dos adultos.

A partir de outra perspectiva, a pesquisa em questão aponta a prática de contação de histórias como uma ferramenta que, de forma mais livre e autônoma, contribui para a constituição do sujeito, considerando a concepção de infância e de criança que temos nos tempos atuais. Para Bujes (2001):

A infância que conhecemos não é um dado atemporal, é uma invenção da Modernidade. Foi somente a partir do século XVI que as crianças começaram a se tornar objetos de relevância social e política. Portanto, apenas muito recentemente elas passaram a fazer parte da história. Ariès (1981), ao discutir as chamadas “as idades da vida”, nos mostra que a consolidação de um significado moderno para o termo infância vai ocorrer apenas em meados do século XVII. A indiferenciação precedente é representativa de uma concepção que vê uma continuidade cíclica e inevitável entre as diferentes idades. O ciclo da vida assemelha-se aos ciclos da natureza, às fases da lua, às estações, aos movimentos dos planetas em suas órbitas. A mesma lógica preside todos estes fenômenos sejam eles “cósmicos”, “naturais”, “sobrenaturais”, segundo Varela (1995). A infância, portanto, faz parte destes ciclos, inscrita na ordem mais geral do desenrolar da vida (BUJES, 2001, p. 5).

Conforme se observa, as histórias continuam trazendo ensinamentos para a infância. Todavia, hoje, isso acontece com mais leveza, dando à criança a liberdade de extrair das histórias as experiências das quais necessita no dado momento em que as ouve, sem imposições, sem moral da história, com direito a fazer seus tensionamentos e tirar as próprias conclusões, até que vá percebendo, de acordo com sua maturidade, o que é real e o que é fantasia, o que

agrega e o que deve ser ignorado. Desse modo, as histórias continuam ensinando e, ao mesmo tempo, contribuindo para o processo de criação da subjetividade dos sujeitos infantis.

## **4 Considerações Finais**

Quem conto um conto aumenta um ponto. Quem conta um conto prolonga a vida. A vida de quem conta e a vida de quem ouve. Nessa perspectiva, de que contar histórias é uma forma de perpetuar a própria existência, podemos redimensionar o potencial da arte de contar histórias como uma experiência estética.

O viés artístico contemplado na hora do conto oportuniza às crianças pequenas uma possibilidade de conhecimento subjetivo, pois amplia entendimentos na forma de interpretar e imaginar através dessa atmosfera artística e cultural.

Entendendo arte narrativa como uma ferramenta potente e que pode contribuir no processo de desenvolvimento da oralidade da criança pequena é que se desenvolveu esse projeto, acreditando que quando oportunizamos à criança pequena o contato com a narrativa de histórias, estaremos contribuindo para o seu desenvolvimento em todos os aspectos, dando potência e afirmando a vida.

Algo importante a ser considerado neste trabalho é a oportunidade de dar mais visibilidade a essa prática no espaço da educação infantil, pois, devido às demandas dos dias modernos, percebemos o grande interesse pelo que é imediato, a necessidade de comunicação objetiva, sem aprofundamento, sem tempo de sentir, de perceber e de ser.

Desse modo, o momento da roda de histórias é o tempo que se dá ao tempo. É o momento da fala e da escuta, da pausa necessária para alimentar a alma e regar o coração, de respirar, suspirar e acreditar nas possibilidades, na resolução dos problemas, de encontrar coragem para superar as dificuldades.

Walter Benjamin (1994) fala que a oralidade tem o poder de atravessar muros, romper barreiras, ir além, conduzindo conhecimentos trazidos pelos viajantes do mundo, como o comerciante retratado em sua obra “Magia e Técnica. Arte e Política”, pois “[...] quem viaja tem muito o que contar.” (BENJAMIM, 1994, p.

198). Porém, segundo o autor, quem fica, também tem muito a narrar sobre sua cultura e suas tradições.

A partir dessa perspectiva, percebemos o quão importante é oportunizar à criança a experiência de ouvir e de contar histórias no espaço da educação infantil, pois ela é um sujeito social que também produz cultura, já que vemos nas linguagens o fio condutor de suas expressões.

## 5 Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIM, W. **O Contador de histórias e outros textos**. São Paulo: Hedra, 2020.

BUSATTO, C **O fio da história: por uma educação pela paz**. Curitiba: CLB Produções, 2011.

BUJES, M.I.E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, RJ-RJ, Graal, 2007, 24<sup>a</sup> ed.

GIRARDELLO, G. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Milbocas, 2004.

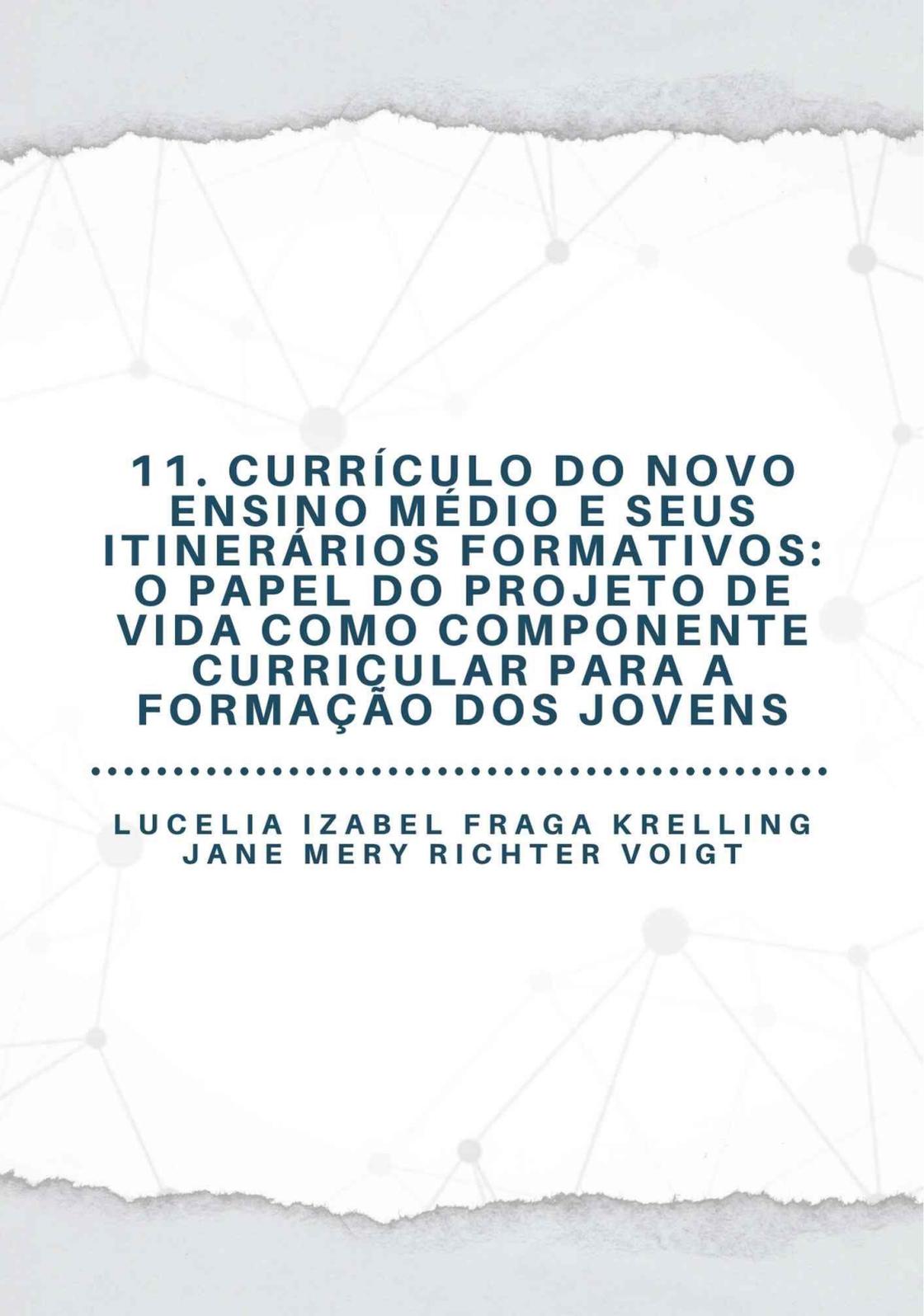
KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da infância**. Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**, v. 19, Abr 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 9 jan. 2022.

MORAES, F. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZENI, A. **Prof., Conta uma história!** Manual para o professor que tem desejo de contar histórias. Curitiba: Artêra Editorial, 2018.



**11. CURRÍCULO DO NOVO  
ENSINO MÉDIO E SEUS  
ITINERÁRIOS FORMATIVOS:  
O PAPEL DO PROJETO DE  
VIDA COMO COMPONENTE  
CURRICULAR PARA A  
FORMAÇÃO DOS JOVENS**

.....  
**LUCELIA IZABEL FRAGA KRELLING  
JANE MERY RICHTER VOIGT**

# 1 Introdução

A reforma do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n. 13.415/2017, propõe um currículo flexível, com 1800 horas para formação geral básica, pautada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e 1200 horas para a oferta de itinerários formativos, unidades curriculares ofertadas pelas escolas sob a orientação das redes de ensino dos estados. Os itinerários poderão mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional (BRASIL, 2018). A construção desses itinerários é pautada em quatro Eixos Estruturantes: Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos e Empreendedorismo, cada um deles com foco pedagógico específico para que seja viabilizada a sua concretização (BRASIL, 2018). Os estudantes poderão cursar um ou mais itinerários formativos, de forma simultânea ou sequencial.

Os jovens que estudam na etapa final da educação básica são oriundos de diferentes comunidades e trazem consigo histórias de vida, visão de mundo, desejos, anseios e diferentes compreensões das suas realidades. Portanto, torna-se eminente e urgente uma reflexão e uma pesquisa mais aprofundada sobre o currículo do Novo Ensino Médio, particularmente no que diz respeito aos itinerários formativos oferecidos pelas escolas, para que possamos compreender como serão atendidas as demandas de formação dos jovens.

Em Santa Catarina, a oferta dos itinerários formativos é orientada pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2020), que estabelece diretrizes para a organização dos itinerários, com a oferta de trilhas de aprofundamento, uma segunda língua estrangeira, Projeto de Vida e disciplinas eletivas. Diante dessa reforma, ecoam discursos e prescrições curriculares em defesa do protagonismo juvenil, considerando o jovem como centro do processo educacional. Surgem então dúvidas como: as vozes juvenis realmente foram ouvidas? Em que medida a oferta de um componente curricular denominado Projeto de Vida poderá contemplar as expectativas e necessidades dos jovens? Considerando esses questionamentos, o objetivo deste texto é apresentar uma discussão sobre o papel do Projeto de Vida para a formação dos jovens, componente curricular do itinerário formativo

do Novo Ensino Médio, a luz de produções sobre o currículo e as juventudes.

De abordagem qualitativa, a presente pesquisa traz um estudo documental e bibliográfico acerca da reforma curricular do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina, Brasil. O texto foi organizado de modo a apresentar aspectos metodológicos da pesquisa, a fundamentação teórica e as discussões sobre a temática. Importa ressaltar que as reflexões apresentadas neste texto são oriundas de uma pesquisa, ainda em andamento, que contempla uma dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE<sup>20</sup>.

## **2 Método**

Essa pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa, que permite analisar fenômenos educacionais compreendidos como práticas sociais, que constituem os sujeitos, em um contexto histórico (PESCE; VOIGT; GARCIA, 2022). Para as autoras, nessas pesquisas, à medida que os dados são articulados com elementos teóricos em espaços reflexivos, há uma contribuição para superar os desafios que se colocam diante de cada realidade educacional.

Isso ocorre porque a realidade investigada é composta por sujeitos históricos que a vivem e a constituem dinamicamente. Professores, estudantes e todos os que estão envolvidos nas práticas educativas são seres em movimento, construindo crenças, valores e desenvolvendo atitudes (PESCE; VOIGT; GARCIA, 2022, p. 33).

---

<sup>20</sup> Esta pesquisa está vinculada ao projeto intitulado “Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional”, aprovado no Edital de Chamada Pública da Fapesc nº 15/2021 - Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, também conta com financiamento do Fundo de Apoio à Pesquisa - FAP da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Essa pesquisa também está vinculada ao Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – OEMESC.

Desse modo, para refletir sobre o papel do Projeto de Vida, componente curricular do itinerário formativo do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, para a formação dos jovens, essa investigação conta com análise documental, considerando que os documentos escritos são sempre fontes de informações significativas para compreender os processos históricos e realidade em que se encontra o objeto de estudo. Para Cellard (2008, p. 295), um documento pode representar “a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”.

Os documentos analisados foram o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2020) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), buscando compreender como estes documentos abordam o Projeto de Vida para que então esses conceitos e operacionalização sejam analisados à luz dos referenciais teóricos. Esse movimento auxilia a produção de conhecimentos sobre o tema, pois, apenas a menção dos fatos e dos elementos textuais não explica os conteúdos dos documentos, ou seja, eles precisam ser relacionados e situados nos contextos, em uma estrutura teórica e reflexiva para que sejam compreendidos (MAY, 2004).

### **3 Marco Teórico: aspectos sobre Projeto de Vida e as Juventudes**

Os estudantes do Ensino Médio, quando o frequentam na idade certa, têm de 15 a 17 anos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8069/90) em seu Artigo 2º, adolescente é a pessoa entre 12 e 18 anos de idade incompletos. Conforme preconiza o ECA, os estudantes que frequentam o Ensino Médio ainda são adolescentes e apresentam uma condição especial de desenvolvimento. Cabe ressaltar que a adolescência é uma fase de experimentações, alterações hormonais, incertezas, novas descobertas, autoafirmação e início da juventude. A juventude inicia “pela adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111). Diante do exposto, não se pode afirmar que a juventude se limita

à idade cronológica, pois, estabelecer o seu conceito não é uma tarefa tão simples.

A pesquisa de Sposito (1997), que teve como objetivo fazer um levantamento sobre a produção do conhecimento sobre a juventude em teses e dissertações defendidas em programas de Pós-graduação em Educação nos períodos de 1980 a 1995, identificou a dificuldade que os pesquisadores encontraram na definição do conceito de juventude. De acordo com o resultado de suas investigações, cada pesquisador utilizou uma concepção diferente. Para a autora, uma das formas de aproximação dessas concepções poderia ser o reconhecimento de que “a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais” (SPOSITO, 1997, p. 38).

Apesar disto, Sposito (1997) compreende que o estabelecimento de critérios referentes à faixa etária, como ponto de partida para seleção dos trabalhos voltados para as juventudes foi um procedimento inicial que deu bons resultados. Para delimitar esta faixa etária, porém, também foi necessário considerar condições sociais nos quais os ciclos de vida são concretizados na sociedade brasileira, uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais e econômicas. A autora destaca que no Brasil existe uma tendência de antecipação do início da juventude, passando para antes dos 15 anos. Isso ocorre principalmente em lugares empobrecidos, nos quais os jovens se veem obrigados a ingressar no mundo do trabalho para complementar a renda familiar. Assim, prematuramente, os jovens se veem compelidos a fazer a “transição da heteronomia da criança para a autonomia do adulto” (SPOSITO, 1997, p. 38).

Trancoso e Oliveira (2014) realizaram um estudo sobre o conceito de juventude analisando teses, dissertações e artigos científicos publicados no Brasil no período de 2007 a 2011, e discutem os resultados pautados numa perspectiva sócio-histórica. Desse modo, corroboram com as pesquisas que consideram a pluralidade como pressuposto básico para os estudos sobre juventude, pois a “condição juvenil é plural, culturalmente localizada, e não um atributo humano inato” (TRANCOSO; OLIVEIRA; 2014, p. 265).

De acordo com os autores supracitados, a análise da produção desse período aponta para “a necessidade de se considerar as culturas juvenis, não como processos de socialização direta por uma cultura dominante, mas como performances quotidianas, ou seja, a produção de cultura no dia a dia, como indivíduo e como grupo” (TRANCOSO; ALMEIDA, 2014, p. 271). Em sua pesquisa, perceberam que, para discutir sobre o conceito de juventude é necessário considerar a polissemia de distintas ciências; a realidade social, histórica e cultural de constituição das experiências humanas; o processo de constituição identitário dos jovens; a condição da juventude sem naturalizar os processos sociais.

O início da juventude pode até ser definido cronologicamente. Entretanto, viver a juventude não ocorre da mesma forma para todas as pessoas. É preciso considerar as condições sociais, econômicas, culturais e familiares, que, de alguma forma, influenciam a entrada precoce na vida adulta ou, em alguns casos, contribuem para que algumas pessoas vivam “uma eterna juventude” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111). De acordo com os autores:

Na realidade não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de JUVENTUDES, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112). (Grifo dos autores)

As juventudes também precisam ser consideradas nos espaços escolares. Quando nos reportamos para o cotidiano escolar, frequentemente nos deparamos com discussões acerca das dificuldades encontradas no trato dos docentes com os jovens. Isso ocorre em relação ao jeito de falar dos jovens, aos afrontamentos, à ausência de responsabilidade nas atividades escolares e outras questões. Em contrapartida, alguns jovens também manifestam suas queixas, dizem que os professores são cansativos, que muitas vezes as aulas são enfadonhas e que não fazem sentido para a sua vida. A escola é percebida apenas como uma oportunidade para o acesso a um emprego melhor e para ascensão profissional. “Nesse caso, a noção de ‘culpa’ se inverte e o professor aparece como culpado das mazelas que

os jovens relatam enfrentar no cotidiano escolar” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 102). Para os autores,

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o “problema” não se reduz nem apenas à escola e aos professores. É fundamental superar nossa tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático. Seria ilusório acreditar que assim estaríamos enfrentando a complexidade dos desafios cotidianos (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

A culpabilização de professores e estudantes simplifica a análise das relações e não resolverá os dilemas que envolvem as relações estabelecidas na escola. Estudantes, pais, professores e gestores são os atores que dão vida à instituição escolar, são também integrantes de uma sociedade, expressam de alguma forma seus dilemas mais complexos (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Lopes (2019) chama a atenção para o fato de que o processo de ensino e aprendizagem na escola é uma das dimensões do processo de educar. Quando se coloca o conhecimento no centro do currículo, por meio de políticas curriculares, sem considerar os sujeitos envolvidos, acaba-se por se conceber o conhecimento como algo externo ao sujeito, capaz de lhe garantir uma identidade pré-estabelecida, por meio de um projeto pré-fixado. Dessa forma, o currículo praticado pode reforçar o caráter individualizado do ensino, e não a possibilidade dos sujeitos se envolverem nos processos educativos.

Considerando que a juventude pulsa nos estudantes que frequentam as escolas, que se veem repletos de possibilidades, ou, em muitos casos, a falta delas, a ineficácia ou inexistência de políticas sociais voltadas para as juventudes contribuem para a dificuldade no enfrentamento de situações de violência das quais os jovens são vítimas. A vivência da condição juvenil só poderá alcançar sua plenitude quando forem estabelecidas políticas públicas efetivas voltadas para os jovens. “É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.107).

De acordo com Dayrell e Carrano (2014), a escola tem como desafio conhecer as trajetórias de vida dos jovens estudantes e entender como são seus modos de vida, percebendo assim, que muitas das dificuldades que enfrentam têm origem nos contextos não escolares. Ao buscar conhecer os jovens reais que frequentam as escolas, seus projetos de vida, suas identidades culturais, aproximando a juventude da escola, a escola pode contribuir para que eles atribuam sentidos e significados ao currículo e à sua formação. Muitas vezes, o que se ensina nas escolas não está conectado ao projeto de vida dos jovens porque nada do seu mundo encontra na escola. “Os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.119).

Dayrell (2013) afirma que o projeto de vida é uma possibilidade de escolha dos indivíduos em relação aos possíveis futuros, no qual eles irão transformar desejos e fantasias em objetivos passíveis de serem alcançados. Desse modo, um projeto de vida representa uma direção a ser seguida. Nesse sentido:

a ideia de um projeto de vida remete a um plano de ação que o indivíduo se propõe a realizar em algum momento do futuro, em um arco temporal mais ou menos largo, em alguma de suas esferas de vida, seja para o lazer, dentre outras. Eles nascem e ganham consistência em relação as situações presentes, mas implicando de alguma forma uma relação com o passado e o futuro (DAYRELL, 2013, p.67).

Nesse sentido, ao falar em projeto, nos referimos a uma espécie de relação com o tempo, notadamente com o futuro e as maneiras como os jovens encaram essa dimensão da realidade. É necessário desnaturalizar essa relação, compreendendo-a através de uma perspectiva histórica, pois na história humana, a relação entre passado, presente e futuro vem se modificando de acordo com o contexto histórico, social e cultural de cada grupo. Em cada tempo histórico, o jovem e o papel que exerce ou que se espera que exerça na sociedade, são influenciadas pela cultura dominante do tempo vivido, pois as instituições da sociedade incorporam tais concepções e valores e operam segundo eles (DAYRELL, 2013). Do mesmo modo, a escola “constrói sua meta no futuro, bem como a sua intencionalidade formadora: de futuros cidadãos, pais de família, líderes. E nela os

jovens se constituem em seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro” (DAYRELL, 2013, p. 68).

Levando em conta as contribuições dos autores supramencionados, infere-se que as questões voltadas às juventudes e seus projetos de vida demandam uma análise complexa, pois extrapolam a escola de educação básica. Nesse sentido, observa-se que as mudanças curriculares como a do Novo Ensino Médio, objeto desse estudo, pautadas em um currículo que tem como pressuposto a padronização e a formação para o mercado de trabalho, não poderão atender as necessidades das juventudes, estejam elas relacionadas à sua condição social ou às diferenças de gênero, sexo, etnorraciais, entre outras (SILVA, 2015). Por se tratar de uma reforma que possui forte vínculo com o ideário neoliberal, poderá acentuar ainda mais a desigualdade social e pouco contribuir para a formação dos jovens.

É relevante mencionar que essa política curricular para o Ensino Médio é resultado de consensos construídos entre grupos liberais na defesa de uma educação voltada para a “formação de capital humano para o mercado de trabalho e os grupos conservadores das frentes religiosas que lutam em diferentes espaços políticos para reposicionar o currículo escolar na convergência com seus próprios princípios” (THIESEN, 2021, p. 56). Este é um movimento político que envolve interesses múltiplos, que convergem para a construção de uma sociedade em que prevalecem interesses econômicos em detrimento de interesses sociais e culturais.

Na sequência, serão abordados as propostas e os desafios da inserção do Projeto de Vida como componente curricular obrigatório nas escolas de Ensino Médio de Santa Catarina e seu papel para a formação dos jovens.

## **4 Itinerários Formativos: Projeto de Vida para a formação dos jovens**

O Novo Ensino Médio surge com a prerrogativa de atender aos interesses juvenis e com foco no Projeto de Vida dos jovens. Na reforma curricular estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, considerando o currículo do estado de Santa Catarina, o Projeto de Vida será implementado como componente curricular obrigatório. As

justificativas para a relevância dada ao Projeto de Vida são as transformações na contemporaneidade, especialmente oriundas de avanços tecnológicos, das formas de se relacionar, dos postos de trabalho entre outras. No documento curricular catarinense, as juventudes são caracterizadas pela transição para a vida adulta, o que demanda atenção especial. De acordo com este documento, o papel da escola é auxiliar os estudantes a se reconhecerem enquanto sujeitos, capazes de participar ativamente na sociedade e atuarem como protagonistas na elaboração e efetivação do seu Projeto de Vida (SANTA CATARINA, 2020).

No decorrer do percurso formativo do Novo Ensino Médio, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem corroborar para que os estudantes desenvolvam dez competências básicas que dizem respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A competência de número seis, apresentada na BNCC, tem a seguinte redação:

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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Essa competência aborda a valorização de saberes e vivências culturais, na apropriação de experiência que possibilitem o estudante a entender as relações do mundo do trabalho e, conseqüentemente, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida (BRASIL, 2018). Assim, o Novo Ensino Médio, que tem as juventudes como seu público-alvo, propõe um maior protagonismo aos jovens que se materializa pela oferta dos itinerários formativos.

A partir dos pressupostos elencados na BNCC, os Itinerários Formativos no estado de Santa Catarina compreendem uma organização curricular composta por: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento. A definição dos itinerários formativos, além de outros fatores, dependerá das condições de oferta das escolas. O componente curricular Projeto de Vida, com carga horária de duas 2h/aulas semanais, presente em todos os anos do Ensino Médio, visa

propiciar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiências que tenham relação com seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia, tornarem-se protagonistas e responsáveis sobre suas futuras escolhas (SANTA CATARINA, 2020).

Tanto a BNCC quanto o Currículo Base do Território Catarinense enfatizam a importância da participação ativa e o protagonismo dos jovens estudantes na elaboração de um percurso formativo que possa servir de suporte para a criação de seus projetos de vida. De acordo com a BNCC, uma escola que considera as juventudes deve estar organizada de forma que acolha as diversidades e assegure aos estudantes uma educação que “permita-lhes definir seu projeto de vida tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 463).

Cabe problematizar, pois, em que tempo e em que proporção as vozes juvenis serão ouvidas, visto que a escolha dos itinerários formativos dependerá das condições de oferta das escolas? Terá a escola condições estruturais e profissionais para atender as verdadeiras demandas dessa juventude? Que outros projetos estes jovens poderão vislumbrar? Para que a oferta de um Componente Curricular que verdadeiramente contemple o Projeto de Vida, a escola precisa conhecer os jovens reais que nela habitam, suas identidades sociais e culturais, os sonhos que não são coletivos, entre outras características e desejos juvenis. Como contemplar tantas vozes nesse Projeto de Vida a ser oferecido pelas escolas?

A BNCC enfatiza que o projeto de vida se traduz no que os estudantes almejam, projetam, redefinem para si ao longo de sua trajetória. Trata-se de uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidades(s), em contextos atravessados por demandas sociais e culturais (BRASIL, 2018). Neste sentido, a escola tem o papel fundamental em auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, levar em conta suas potencialidades e a importância das formas de participação e intervenção social na consolidação do seu projeto de vida. É também no espaço escolar que os jovens têm oportunidade de experimentar as interações com o outro e com o mundo, e descortinar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro, tudo isso de forma mediada e intencional (BRASIL, 2018).

Observa-se que nos documentos curriculares, os jovens são compelidos a fazer escolhas, projetar seu futuro e, conforme Bernardes e Voigt (2022), se reconhecer como sujeitos que desenvolvem competências para atender ao mercado. Dessa forma, o desenvolvimento dessas competências prova aos jovens não apenas sua existência, mas seu valor.

As técnicas de gestão de si se tornam, dessa maneira, um intenso comércio que movimenta o sujeito na busca por um honroso lugar no mercado, onde todos os domínios da vida individual passam a se tornar potentes recursos, porque sempre há uma necessidade de melhora no desempenho pessoal gradativamente impressa na subjetividade (BERNARDES; VOIGT, 2022, p.117).

O projeto de vida pode ser um dos instrumentos utilizados para melhorar o desempenho pessoal. Passamos então a analisar a organização do componente curricular Projeto de Vida no documento catarinense (SANTA CATARINA, 2020), bem como as orientações para as práticas pedagógicas na rede estadual de ensino. Segue a lógica de três dimensões que são abordadas no documento:

a) Dimensão pessoal – tem como foco o trabalho que envolve a identidade dos estudantes, o desenvolvimento do seu autoconhecimento e da sua subjetividade, de sua autoestima, de sua identidade, de seu interesse pessoal, além da habilidade pessoal;

b) Dimensão cidadã – nela são tratadas as questões relacionadas à projeção do futuro e ao desenvolvimento de projetos que contemplem a coletividade, a responsabilidade social e socioambiental, a cidadania, a participação comunitária, a diversidade e a ética.

c) Dimensão profissional – tem como eixo central as discussões sobre o mundo do trabalho, buscando desenvolver habilidades técnicas e comportamentais, as possibilidades existentes em cada área do conhecimento e tratar das escolhas profissionais, experiências e oportunidades.

De acordo com as orientações elencadas no documento curricular de Santa Catarina, as três dimensões podem ser desenvolvidas simultaneamente, ao longo do percurso formativo do estudante. A ideia é que as atividades sejam desenvolvidas em espiral,

ou seja, sem seriação e sem a necessidade sequencial ou hierarquizada dos conteúdos. O Currículo Base do Território Catarinense também caracteriza o Projeto de Vida como “um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmo e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes” (SANTA CATARINA, 2020, p. 63).

Conforme os resultados da pesquisa realizada por França e Voigt (2022), alguns professores também defendem o desenvolvimento de competências socioemocionais, narrativa presente na sociedade e na proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI.

Essa defesa não é somente em relação à preparação para a futura atuação profissional, mas também para que esse estudante possa se envolver no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os aspectos socioemocionais estão relacionados ao saber se relacionar com os colegas e professores, saber trabalhar em grupos, ser colaborativo e saber lidar com os conflitos pessoais e sociais (FRANÇA; VOIGT, 2022, p. 16).

Os aspectos elencados pelos professores, na pesquisa de França e Voigt (2022), são relevantes, no entanto, não se pode prescindir de uma reflexão sobre o valor atribuído às competências socioemocionais quando inseridas no currículo. Conforme Laval (2019), no desenvolvimento de competências, o que ocorre é que, ao se dar prioridade às qualidades diretamente úteis para a formação de um sujeito empregável em detrimento a conhecimentos realmente apropriados para a formação dos estudantes, mas que não são necessariamente úteis economicamente, há um sério risco de desintelectualização do processo de aprendizagem.

Outro aspecto que vale questionar é a antecipação de decisões que os jovens terão que tomar. Como discute Lopes (2019), tal enfoque pode estar procurando antecipar decisões, submetidas aos anseios dos grupos sociais que supostamente sabem dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser. Sujeitando, dessa forma, os jovens a experiências imprevistas e a um certo projeto de futuro que não necessariamente faz sentido para as singularidades juvenis.

Faz-se urgente a compreensão de que o jovem deva ser respeitado quando vive a sua juventude, repleta de saberes e experiências, assim como as suas diferentes visões de mundo. Os jovens são sujeitos que vivem e convivem socialmente, reelaborando práticas e valores. Ao desconsiderar sua juventude, anula-se sua identidade, transformando-o em um projeto de adulto, moldado aos interesses econômicos de uma sociedade marcadamente neoliberal. “Entendemos que, para compreender as trajetórias escolares e os múltiplos fatores que vêm gerando a exclusão dos jovens, (...) é fundamental situá-los como sujeitos sócio – culturais” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 409).

É oportuno considerar que o Currículo representa um artefato histórico, social e cultural que não é composto apenas por documentos e listas de conteúdos, pois carrega relações de poder, de visões e determinações sociais que se relacionam com as mais diversas formas de organização da sociedade (MOREIRA; SILVA, 2011). Oferecer às juventudes uma educação democrática perpassa também pela garantia de uma educação de qualidade. A proposta dos itinerários formativos atrelados ao Projeto de Vida, deverá considerar a escuta dos jovens, das juventudes. Para tanto, faz-se necessário conceber os jovens como sujeitos de direitos, respeitando suas demandas sociais e emocionais, suas escolhas, seu jeito de ser e viver, para então, considerarmos a possibilidade de auxiliá-los na definição do seu projeto de vida.

## **5 Considerações finais**

Analisando os documentos Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2020) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), verifica-se que a proposta para o Novo Ensino Médio tem como alicerce o protagonismo juvenil, que pretende se concretizar por meio da escolha dos itinerários formativos e da construção de seu projeto de vida. Contudo, ao olhar para a proposta curricular de Santa Catarina, ainda nos restam indagações quanto a sua implementação em relação ao papel do Projeto de Vida, componente curricular obrigatório do Novo Ensino Médio. Preocupa-nos também o aprofundamento dos conteúdos das demais áreas do conhecimento. A escolha dos itinerários formativos que estão sujeitos a vários fatores para serem

oferecidos, darão conta de atender os interesses juvenis? E, não menos importante, deixamos mais um questionamento: Esse novo formato do Ensino Médio conseguirá fazer com que os jovens catarinenses atribuam sentidos e significados à educação escolar?

A preocupação em torno do enfoque dado ao Projeto de Vida leva à questões relacionadas ao devir, à antecipação de decisões que os jovens terão de tomar para um futuro que é imprevisível. Dayrell e Carrano (2014) propõem que as juventudes sejam compreendidas nas suas especificidades; essa fase da vida não pode estar voltada somente para a preparação para a vida adulta, pois o jovem apresenta questões pontuais, características dessa faixa etária, e necessitam que essas demandas sejam sanadas, não postergadas.

Importante também considerar que oferecer às juventudes uma educação democrática perpassa também pela garantia de uma educação de qualidade. A proposta dos itinerários formativos atrelados ao Projeto de Vida deverá passar pela escuta dos jovens, para que eles possam viver o momento presente. Para tanto, faz-se necessário concebê-los como sujeitos de direitos, respeitando suas demandas sociais e emocionais, suas escolhas, seu jeito de ser e viver para então, considerarmos a possibilidade de auxiliá-los na definição do seu projeto de vida. Esperamos que os itinerários formativos a serem oferecidos pelas escolas aos jovens estudantes dialoguem com os interesses juvenis, contemplando dessa forma, seus projetos de vida.

## 6 Referências

- BERNARDES, A. C. R.; VOIGT, J. M. R. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 111–125, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1467. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1467>. Acesso em: 8 jun. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de->

[educacao/base-nacional-comum-curricular-bnce](https://educacao/base-nacional-comum-curricular-bnce) Acesso em 14. Set. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf> acesso em : 10/09/2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: \_\_\_\_\_. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 111-119, 2014.

DAYRELL, J. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. *Habitar a escola e as suas margens*, 2013. Disponível em: [https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Habitar\\_a\\_escola\\_E-book.pdf#page=65](https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Habitar_a_escola_E-book.pdf#page=65) Acesso em 05 de Maio de 2022.

DAYRELL, J.; JESUS, R. E. Juventude, Ensino Médio e os Processos de Exclusão Escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n.135, p. 407-423, abr. jun. 2016, p. 409. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87346871006>. Acesso em 12 de junho de 2022.

FRANÇA, D. DE S.; VOIGT, J. M. R. Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral?. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 2, p. 6-20, 30 maio 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16378> Acesso em: 05 de maio de 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo Editorial, 2019.

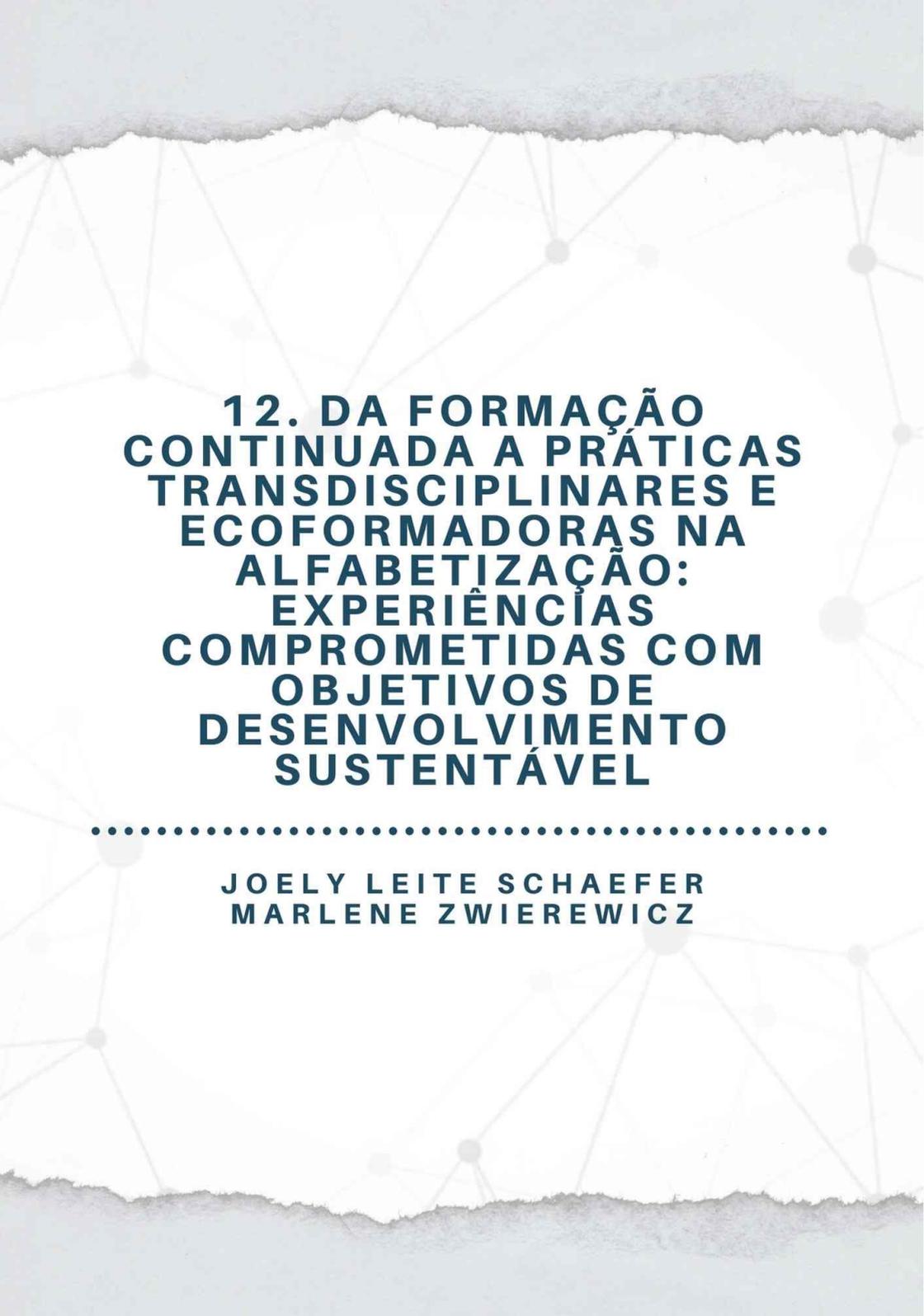
- LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 25 set. 2022.
- MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Tradução de Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PESCE, M. K. de, VOIGT, J. M.R., GARCIA, B.R.Z. 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>
- SANTA CATARINA. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Santa Catarina, Governo do estado, 2020. Disponível em: . Acesso em 15 de set. 2021.
- SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC — um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/586/660>. Acesso em: 08 de maio de 2022.
- SPOSITO, M. P. Estudos Sobre a Juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 37-52, 1997. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Marilia-Sposito/publication/242205453\\_Estudos\\_sobre\\_juventude\\_em\\_educacao/links/551317e30cf283ee08330a18/Estudos-sobre-juventude-em-educacao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marilia-Sposito/publication/242205453_Estudos_sobre_juventude_em_educacao/links/551317e30cf283ee08330a18/Estudos-sobre-juventude-em-educacao.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.
- TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S.. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 4, n. 2, p. 262-273,

2014. Disponível em:

<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1371>

Acesso em: 25 de setembro de 2022.

THIESEN, J. da S. BNCC e o Novo Ensino Médio: interfaces com movimentos pela internacionalização dos currículos. In: VOIGT, J. M. R.; PESCE, M. K. de; CORRÊA, S. de S. (orgs.). **Ensino Médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos**. OEMESC. Editora Univille, Joinville/SC, 2021, pp. 44-59. Disponível em: <https://www.univille.edu.br//pt-br/institucional/proreitorias/prppg/setores/editora/livros-digitais/humanas/884174> Acesso em: 05 de maio de 2022.



**12. DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA A PRÁTICAS  
TRANSDISCIPLINARES E  
ECOFORMADORAS NA  
ALFABETIZAÇÃO:  
EXPERIÊNCIAS  
COMPROMETIDAS COM  
OBJETIVOS DE  
DESENVOLVIMENTO  
SUSTENTÁVEL**

.....

**JOELY LEITE SCHAEFER  
MARLENE ZWIEREWICZ**

# 1 Introdução

Na transição do século XX para o XXI, observou-se a aceleração de transformações na sociedade, tanto as decorrentes do avanço tecnológico e científico, como as da degradação ambiental e da exclusão social. Diante desse momento de mudanças, agravado especialmente a partir de 2020, quando a pandemia causada pelo Sars-CoV-2 atingiu o planeta, mostra-se imprescindível a superação do pensamento educacional fragmentado e mecanicista, decursivo do paradigma cartesiano e que ainda persiste no cenário contemporâneo.

Em meio a essa realidade, a formação continuada dos docentes se constitui em uma condição nodal para a transição de práticas pedagógicas fragmentadas e atomizadas para uma visão contextualizada do conhecimento, do mundo e da vida. Nesse processo, vêm se destacando iniciativas formativas pautadas nas perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação, que são comprometidas com a articulação entre as áreas do conhecimento e destas com a realidade.

Na perspectiva da transdisciplinaridade, defendida por Nicolescu (2018), entende-se que a formação continuada dá visibilidade ao que está entre as disciplinas, por meio e além delas. Ao se articular com a ecoformação, a transdisciplinaridade colabora para que na formação docente se criem possibilidades para o “bem viver”, conforme anunciado por Morin (2015).

Considerando a relevância de ambos os conceitos para a metamorfose da prática pedagógica, está sendo desenvolvida uma pesquisa-ação, que vincula à formação continuada de docentes de Porto União, em Santa Catarina, o desenvolvimento de projetos de alfabetização comprometidos tanto com demandas locais como as implicadas na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Para tanto, pretende-se, durante a proposta formativa, que os docentes participantes desenvolvam, por meio de um processo cocriativo, projetos de ensino que, ao serem aplicados e avaliados, possibilitem conhecer os impactos em seus contextos de atuação.

## 2 Método

A realização do estudo se caracteriza por uma pesquisa-ação, visto que a intenção é, inicialmente, detectar necessidades formativas de docentes alfabetizadores para, posteriormente, elaborar, aplicar e avaliar uma proposta formativa comprometida tanto com demandas locais (dos participantes da pesquisa) como com demandas globais – identificadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Trata-se de uma intervenção que será avaliada justamente para averiguar se atende tais demandas.

Segundo Matias-Pereira (2019), a pesquisa-ação possui uma estreita ligação com uma problemática de cunho coletivo. Em seu desenvolvimento, tanto participantes quanto pesquisadores atuam de modo cooperativo nas diversas etapas do estudo, especialmente no sentido de contribuir na solução do problema detectado.

Tendo em sua base epistemológica conceitos como a transdisciplinaridade e a ecoformação, a investigação tem sua natureza predominantemente qualitativa. A abordagem está “[...] focada nas qualidades objetivas e subjetivas dos sujeitos de pesquisa” (SANTOS; KIENEN; CASTIÑEIRA, 2015, p. 104).

Para seu desenvolvimento, o estudo será organizado em seis etapas, conforme sistematizado na sequência:

- Primeira etapa: destinada a detectar demandas e potencialidades dos docentes que atuam em turmas de alfabetização nas escolas vinculadas à Rede Estadual de Ensino de Porto União, em Santa Catarina, mediante aplicação de um questionário misto.
- Segunda etapa: destinada à análise de estudos correlatos, visando à compilação de ideias que colaborem na elaboração da proposta formativa.
- Terceira etapa: destinada à seleção de ODS, a partir de estudos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, os quais serão trabalhados no decorrer dos encontros de formação.

- Quarta etapa: constitui-se no momento de elaboração da proposta formativa transdisciplinar e ecoformadora, considerando os resultados das três etapas anteriores.
- Quinta etapa: compreende o desenvolvimento e a avaliação da proposta formativa.
- Sexta etapa: compõe a transformação da proposta formativa elaborada, desenvolvida e avaliada em um produto educacional de fácil veiculação, visando que diferentes municípios de Santa Catarina e de outros estados tenham acesso a projetos de alfabetização comprometidos com demandas locais e globais.

A pesquisa será realizada com docentes do município de Porto União, o qual está localizado no Planalto Norte de Santa Catarina, com uma população aproximada de 35.543 habitantes (IBGE, 2019). Tem como principal atividade econômica o ramo madeireiro, com destaque para as indústrias de esquadrias. Embora o destaque econômico esteja na madeira, a agroindústria constitui-se como um importante pilar para a economia do município, envolvendo mais de 250 famílias e o equivalente a 25% da economia do município (TOMPOROSKI *et al.*, 2020).

No que tange à estrutura educacional do município, este conta com 6 escolas pertencentes à rede estadual de ensino, que atendem atualmente estudantes de diversas etapas da Educação Básica. A rede municipal de ensino, por sua vez, possui 13 instituições que atendem a Educação Infantil e 8 escolas de Ensino Fundamental.

Inserida nesse contexto, a pesquisa será desenvolvida em cinco escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental pertencentes à rede estadual de ensino: Escola de Educação Básica Clementino Britto, Escola de Educação Básica Nilo Peçanha, Escola de Educação Básica Professor Germano Wagenführ, Escola de Educação Básica Coronel Cid Gonzaga e Escola de Educação Básica Antônio Gonzaga.

A pesquisa prevê a participação de 37 docentes alfabetizadores (1º e 2º anos), docentes do 3º ano e segundos professores das respectivas turmas. Para a seleção dos participantes, será utilizado o tipo de amostra probabilística, ou seja, o tipo de amostra no qual a

“[...] probabilidade de se encontrar elementos com certas características na amostra é igual à probabilidade de se encontrar elementos com as mesmas características na população” (CAMPOS, 2019, p. 6). Portanto, todos os profissionais que correspondem ao perfil destacado no parágrafo anterior poderão participar do estudo, apesar de que, na sequência, serão utilizados alguns critérios para inclusão, entre eles, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados será realizada em duas etapas: i) A primeira etapa será realizada antes da proposta formativa e contará com as seguintes técnicas e instrumentos de pesquisa: um questionário para detectar demandas e potencialidades dos docentes; um roteiro para registrar contribuições de pesquisas correlatas relevantes para a proposta formativa; um roteiro para seleção dos ODS considerados indispensáveis para a formação integral dos estudantes no período de alfabetização e ii) A segunda etapa será realizada durante e ao final da aplicação da proposta formativa e contará com as seguintes técnicas e instrumentos de pesquisa: um questionário para análise do potencial do programa de formação para atendimento das demandas dos participantes; um roteiro para um grupo focal organizado para avaliar o potencial de cada Projeto Criativo Ecoformador (PCE) elaborado durante o processo formativo na efetivação dos ODS.

A análise dos dados coletados será realizada utilizando a metodologia de análise de conteúdo. Bardin (1979, p. 42) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Juntamente com a revisão bibliográfica, a análise dos dados possibilitará averiguar a relação entre a formação continuada de docentes e os impactos do desenvolvimento de projetos de alfabetização no formato de PCE na prática pedagógica. Essa investigação se dará especialmente no sentido do atendimento de demandas de docentes alfabetizadores e de estudantes, bem como prioridades indicadas na Agenda 2030 para o Desenvolvimento

Sustentável. Dessa forma, será possível avaliar o potencial da proposta formativa para o atendimento de especificidades localmente situadas e globalmente conectadas.

A análise dos dados coletados será realizada com apoio do software *MAXQDA*. Esse software constitui um recurso com amplas possibilidades de uso em pesquisas qualitativas, possibilitando o tratamento de diversos tipos de fontes, como textos, áudios, imagens e vídeos.

Ainda sobre o uso do *MAXQDA*, este possibilita a obtenção de diferentes apresentações de resultados, como nuvens de categorias sobre convergências de posicionamentos dos participantes da pesquisa, por meio do auxílio de códigos e notas. O uso desse *software* se dará nas três primeiras etapas, assim como na quinta etapa da pesquisa.

Os resultados obtidos serão sistematizados em forma de dissertação e de produto educacional e serão socializados com os participantes da pesquisa. Também se pretende publicizá-los por meio de artigos científicos, capítulos de livros e participação em eventos.

### **3 Marco Teórico**

Com demandas educacionais emergentes, decorrentes de condições como o processo de globalização, os avanços tecnológicos e a intensificação da degradação ambiental, tornou-se imprescindível um redirecionamento da formação docente, especialmente se existe um compromisso com a formação integral dos estudantes. Essas demandas se intensificaram a partir de 2020, em decorrência de mudanças abruptas provocadas pela pandemia da Covid-19.

Da mesma forma que um ensino centrado em um paradigma linear não supre as demandas dos estudantes, a formação norteada por iniciativas atomizadas e descontextualizadas não supre as necessidades dos docentes, dos quais se requisitam competências e habilidades que os auxiliem a enfrentar os desafios atuais. Gatti, Barreto e André (2011) são autoras que defendem a necessidade de reflexões sobre as formações continuadas, especialmente as que assumem um formato fragmentado, baseado em palestras, oficinas e

cursos de curta duração, com características exclusivamente transmissivas e reprodutivistas.

Para Behrens (2007, p. 445), a formação docente “[...] requer processos de qualificação contínua e que abordem uma visão crítica, reflexiva e transformadora”. Nesse sentido, André e Martins (2020, p. 194) indicam como um dos principais objetivos da formação continuada “[...] mobilizar docentes a trabalhar coletivamente desencadeando mudanças na escola e atendendo cada vez melhor às necessidades de aprendizagem e a formação dos alunos”.

Pinho, Queiroz e Santos (2021, p. 163) complementam, atribuindo à formação continuada docente um espaço sempre aberto para reflexões coletivas e para a autoformação. Para elas, as formações precisam se constituir em: “Um processo aberto em espiral evolutiva, fundado na solidariedade, no questionamento, na reflexão sobre as ações desenvolvidas”

Nóvoa (2019), por sua vez, defende uma formação continuada envolvendo o contexto de atuação docente e que favoreça a reflexão conjunta e o desenvolvimento de trabalhos coletivos, com a participação de todos os profissionais que integram a comunidade escolar. Para ele, “[...] a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar” (NÓVOA, 2019, p. 11, grifo do autor).

Essas são questões relevantes, principalmente ao considerar a importância do diálogo e da interação entre todos os profissionais da escola para o desenvolvimento das atividades escolares. É imprescindível uma perspectiva dialógica em que todos os profissionais possam atuar para atendimento de objetivos comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Para tanto, a interação entre os docentes, o trabalho em equipe e a reflexão conjunta, como sugere Nóvoa (2019), dinamizam a construção de novas práticas pedagógicas para atender as demandas e superar os desafios atuais.

Aguiar e Hobold (2015, p. 221-222) ressaltam a importância de os docentes poderem “[...] expor suas necessidades formativas” e participarem ativamente do seu “[...] processo de desenvolvimento

profissional”, por meio de análise e reflexão conjunta de suas práticas, tendo a escola “[...] como um lócus privilegiado de formação”. Em consonância, Nóvoa (2019, p. 14) sugere uma formação colaborativa e simultânea às práticas pedagógicas, afirmando que:

É preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir.

Nóvoa (2019, p. 7) ainda considera a necessidade de reconstrução do ambiente de formação continuada docente, “[...] tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão”. Para tanto, propõe um “triângulo de formação” (Figura 1), composto pela interação entre os profissionais docentes, as universidades e as escolas de rede. Segundo o autor, é por meio dessa triangulação “[...] que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente” (NÓVOA, 2019, p. 7).



**Figura 12.1:** Triângulo da formação. Fonte: Nóvoa (2019).

É na interação entre esses três vértices que se compõe o triângulo da formação: “Às universidades, atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico”, enquanto se atribui às escolas “[...] uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, *verdadeiramente*, nos faria professores”. Para completar essa tríade, é na “profissão” “[...] que está potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo”. Somente pelo entrelaçamento entre esses três vértices que a formação docente se concretiza como formação profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 7, grifo do autor).

Essa perspectiva colabora para aprofundar o conhecimento dos docentes “[...] sobre sua própria realidade, de seus educandos, da escola e do entorno”. Além disso, gera possibilidades para que projetem e polinizem ações, “[...] mediante as quais fortalecem a própria resiliência e das demais pessoas envolvidas no contexto educativo, auxiliando no enfrentamento das adversidades e na melhoria da qualidade de vida” (ZWIEREWICZ, 2011, p. 110).

Especificamente em relação aos docentes envolvidos em processos de alfabetização, a formação precisa auxiliar o alfabetizador a pensar sua prática de maneira diversificada, considerando a heterogeneidade presente na sala de aula, em que cada estudante possui um modo singular de pensar e agir. Obviamente, uma atribuição dessa natureza é de grande responsabilidade, porque tem implicações diretas na formação do estudante que serão fundamentais para os anos subsequentes. Por isso, Cagliari (2009, p. 6) defende que, quanto mais consciente estiver o docente em relação à apropriação do conhecimento por parte do estudante, ao seu estado emocional, à sua forma de se relacionar e em relação à natureza da realidade linguística envolvida, mais condições o profissional terá para “[...] encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais”.

Quando a formação continuada considera a perspectiva da transdisciplinaridade, corrobora para transcender os conhecimentos fragmentados entre as ciências, buscando a interação entre as diversas dimensões dos saberes. Ou seja, a produção do conhecimento é articulada de maneira que as disciplinas se relacionam em uma perspectiva multilateral e ampla, proporcionando um conhecimento

integral (NICOLESCU, 1999). Nesse sentido, colabora-se para dinamizar nos encontros formativos aquilo que Gatti (2017) trata como condições situacionais, expressando as reais necessidades e demandas dos contextos de atuação dos docentes, sem desconsiderar as emergências globais.

Ao discutir o conceito de transdisciplinaridade, Nicolescu (2018, p. 53) afirma que “[...] o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”, favorecendo um pensar complexo, amplamente defendido por Morin (2007, 2015). Por isso, a transdisciplinaridade e o pensamento complexo “[...] aparecem como duas formas de pensamento atual, agrupadas à busca de uma perspectiva integradora do conhecimento e da realidade como reação a uma visão atomizante e fragmentada” (ESPINOSA MARTINEZ, 2014, p. 46).

A inserção do conceito de transdisciplinaridade na educação contribui para a reflexão e compreensão do mundo de forma global, levando em consideração todas as dimensões do ser humano. Nesse processo, considera-se uma educação integral do homem: “Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (NICOLESCU, 1999, p. 147).

Além da relevância da vinculação da transdisciplinaridade e do pensamento complexo, as possibilidades para a religação entre currículo e realidade se ampliam quando ambos se articulam com a ecoformação. Isso porque “[...] os fundamentos da ecoformação são um convite para o reencontro e para diálogo entre o natural e o cultural”, para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam “[...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros”. Portanto, por meio da ecoformação, propõe-se que “[...] o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...] possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (SILVA, 2008, p. 102).

Esse processo colaborativo do ser humano com o meio ambiente proporciona uma conciliação do ser natural e o ser social. Conforme Torre *et al.* (2008, p. 21), “[...] a ecoformação é uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza”.

Para Souza, Ertzogue e Zwierewicz (2020), a ecoformação implica uma constante tentativa de superar a fragmentação socioambiental, por meio de modificações do pensamento reducionista e fragmentado. Em contrapartida, valoriza-se a interligação das dimensões entre sujeito, sociedade e meio ambiente como um processo de interdependência permanente e indissociável.

Silva (2008, p. 101) converge com Torre *et al.* (2008) e Souza, Ertzogue e Zwierewicz (2020) ao compreender que a ecoformação vai além das relações humanas, sendo esta “[...] a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem”. Vale ressaltar que os elementos que caracterizam o ambiente material encontram-se tanto em estado natural (árvores, rios, solo...) como também em estado transformado (edifícios, automóveis, rodovias...).

Diante dessa ótica, uma educação ecoformadora “[...] vê a natureza e a sua própria existência conectada ao planeta, no sentido de preservar sua própria sobrevivência”. Compreende que os aspectos humanos e planetários são indissociáveis ao meio ambiente, sendo necessário comprometer-se com a existência planetária “[...] no cuidado para que a vida natural não morra, a educação supere a fragmentação, a ecologia seja preservada e o ser humano compreenda-se como parte de um todo, não como um ser isolado” (SOUZA; ERTZOGUE; ZWIREWICZ, 2020, p. 120).

Segundo Silva (2008, p. 98), a ecoformação estabelece uma “teoria tripolar de Educação Ambiental”, apoiada nos pilares da Teoria dos Três Mestres, de Jean-Jacques Rousseau (o eu, o outro, as coisas), interligando-a à proposta da Trindade Humana de Edgar Morin (indivíduo, sociedade, espécie). Para Galvani (2002, p. 96), a ecoformação integra um processo tripolar de formação (Figura 12.2) “[...] vital e permanente de morfogêneses e metamorfoses emergindo das interações entre a pessoa e o meio ambiente físico e social”.

Enquanto a heteroformação é definida pelo meio ambiente cultural, ou seja, as heranças do meio social, cultural e familiar, a ecoformação é compreendida pelas dimensões que envolvem o meio ambiente físico em seu aporte natural ou transformado, bem como as influências climáticas e interações físico-corporais. Por fim, a autoformação é entendida pela tomada de consciência e retroação do

sujeito sobre as influências dos processos de hétero e ecoformação (GALVANI, 2002).



**Figura 12.2:** Processo tripolar da formação. Fonte: Galvani (2002, p. 97).

Em vista disso, entende-se que a ecoformação estimula o pensamento crítico na relação entre o meio ambiental e humano em escala planetária, como também reverbera na atuação diante de emergências locais/globais, objetivando

[...] conscientizar a população sobre o papel que a natureza exerce (através de seus elementos) no processo de constituição e de formação do humano; oferecer informações que permitam às pessoas e grupos sociais a elaboração de políticas estratégicas e táticas de utilização dos recursos naturais de modo local e globalmente sustentável; e, ainda, desenvolver uma iniciação aos elementos (água, terra, fogo e ar) que são as bases teóricas e empíricas da auto-hétero-ecoformação (SILVA, 2008, p. 101).

Por sua difusão recente e pelas profundas implicações que os conceitos transdisciplinaridade e ecoformação mobilizam, sua escolha como referência epistemológica na educação não se constitui em algo simples. Trata-se de um desafio que demanda, por um lado, uma consciência diante do compromisso com a vida e, por outro, conhecimento e perspicácia para colaborar com metamorfoses nas práticas pedagógicas. Por isso, nesta pesquisa, defende-se a necessidade da formação continuada de docentes sob uma ótica

dialógica e permanente de construção coletiva, como afirma Nóvoa (1992).

Nesse sentido, se a escola for compreendida como um ambiente formativo para a profissionalização docente, onde o trabalho e a formação fazem parte de um processo constante e interligado, os docentes terão mais condições para desenvolver práticas pedagógicas que possibilitam ao estudante ser protagonista no processo educativo na busca pelo seu desenvolvimento integral. Isso porque a concepção a respeito da educação transita de uma visão fragmentada e descontextualizada a um processo de cocriação e de valorização dos que se lançam ao desafio da metamorfose.

Pukall, Silva e Zwierewicz (2017, p. 93) reforçam o pensamento de Nóvoa (1992), ao enfatizarem a importância de uma formação transdisciplinar que possibilite aos docentes valorizar suas práticas e experiências já realizadas e que propicie “[...] uma discussão além de estratégias didáticas para ensino dos conteúdos curriculares”. Ou seja, uma ênfase para “[...] prestigiar o caráter humanizador da formação do professor que busca transformar-se e transformar o contexto educativo em que atua”.

Uma formação continuada de docentes na perspectiva transdisciplinar e ecoformadora vai além de propostas prontas e generalizadas. Ela se constitui pela dialogicidade, pela relação entre teoria e prática ao longo do processo formativo, por um trabalho pautado na colaboração permanente e pela articulação entre demandas locais e globais.

Considerando que este é um momento especial para repensar a educação e, em decorrência, a formação de docentes responsáveis pelas turmas de alfabetização, pretende-se, com o desenvolvimento desta pesquisa, contribuir para vincular ao currículo demandas dos próprios estudantes e de seus contextos de inserção, bem como aquelas que se manifestam globalmente. Por isso, há a intenção de aproximar os ODS previstos na Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2016) da proposta formativa que será elaborada, desenvolvida e avaliada.

Essa agenda foi definida por representantes de 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), que se reuniram em Nova York em setembro de 2015, para a elaboração de um plano

de ação com vistas ao desenvolvimento sustentável. No documento, foram definidos 17 ODS (Figura 12.3), com a intenção de serem adotados por todos signatários, de acordo com suas próprias prioridades, em uma atuação de parceria global com as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, agora e no futuro, fortalecendo a paz universal (ONU, 2015).



**Figura 12.3:** Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Fonte: ONU (2015).

Os 17 ODS norteiam ações a médio e longo prazo que viabilizam o cumprimento de 169 metas estipuladas na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, documento em que se prevê ações para o período de 2016 a 2030. Esses objetivos e essas metas estão interligados e englobam as dimensões social, ambiental e econômica para o desenvolvimento sustentável, considerando demandas globais.

Na introdução do texto da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, os representantes dos 93 Estados-membros da ONU sintetizam os principais objetivos a serem compilados com a elaboração do plano.

Nós resolvemos, entre agora e 2030, acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares; combater as desigualdades dentro e entre os países; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e seus recursos naturais. Resolvemos também criar condições para um crescimento sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, prosperidade compartilhada e trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades nacionais (ONU, 2016, p. 3).

Para que essas demandas se concretizem em âmbito global, faz-se necessário pensar localmente, com reflexões e ações que estimulem cada pessoa a se compreender como pertencente e responsável pelo ambiente em que vive. Isso significa que é preciso pensar em uma educação que integre os saberes e estes com as necessidades locais e globais, para que “[...] promovam o autoconhecimento, o reconhecimento do outro, o desenvolvimento da sensibilidade, da escuta-sensível e da autoestima”. Com isso, nutre-se esse processo pelo “[...] princípio da não separatividade, que traz consigo a responsabilidade e a solidariedade como elementos fundantes de uma nova pedagogia da condição humana, tão urgente e necessária” (MORAES, 2015, p. 21-22).

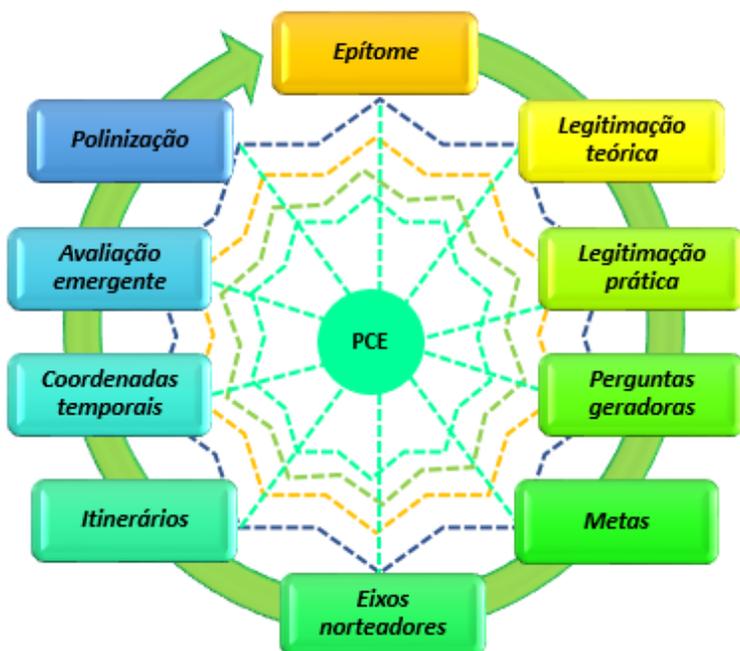
Por isso, vincular as práticas de alfabetização aos ODS é um compromisso que precisa ser assumido localmente. É, ao mesmo tempo, uma questão de consciência planetária que precisaria estar presente em todas as práticas, especialmente neste momento em que se aprofundam problemas, entre eles, os destacados por Morin (2015): o desregramento ecológico, a exploração sem limites dos recursos naturais, a busca desumanizante do lucro, a exclusão e a ampliação das desigualdades sociais.

A dinamização de práticas pedagógicas, incluindo as de alfabetização, comprometidas com o desenvolvimento integral não podem se isolar de problemas como esses. São problemas globais que têm se capilarizado localmente, demonstrando a relevância de práticas pedagógicas que superam a ênfase do ensino na dimensão cognitiva para construir possibilidades comprometidas com o bem viver anunciado por Morin (2015). Para tanto, tem sido fundamental a vinculação da formação às possibilidades impulsionadas pela

transdisciplinaridade e pela ecoformação, entre elas as que vêm sendo dinamizadas com a contribuição da metodologia do PCE.

Para articular a prática pedagógica à proposta transdisciplinar e ecoformadora, essa metodologia tem sido explorada. Criada por Torre e Zwierewicz (2009, p. 155), o PCE representa “[...] um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa”. A formação continuada baseada nessa metodologia oportuniza uma prática pedagógica dinâmica e inovadora, pois, com a contribuição da perspectiva formativa, os docentes vivenciam nos encontros formativos um processo próximo ao que desenvolverão em sala de aula, aproximando teoria e prática.

A estrutura do PCE possui dez organizadores conceituais sistematizados, que formam uma sequência didática iniciada pelo epítome e encerrada pela polinização (Figura 12.4):



**Figura 12.4:** Organizadores conceituais dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Fonte: adaptada de Torre e Zwierewicz (2009) por Zwierewicz (2016).

O desenvolvimento de cada PCE depende do potencial de articulação entre os organizadores conceituais e destes em relação a toda a proposta. Trata-se de uma perspectiva dialógica, recursiva e hologramática e que converge com iniciativas que, para Morin (2015, p. 74), vão “[...] além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo”.

## **4 Análise e Discussão**

Ao propor uma formação continuada a docentes pautada na transdisciplinaridade e na ecoformação, possibilita-se rever práticas tradicionais, decursivas do paradigma cartesiano, por valorizar a articulação de processos de alfabetização comprometidos com os estudantes e suas realidades. Enfatiza-se, nesse processo, o potencial criativo e resiliente desses estudantes para que possam enfrentar as adversidades da vida com conhecimento e habilidades indispensáveis para o enfrentamento de condições vivenciadas na realidade atual e das incertezas em relação ao futuro da humanidade.

Para tanto, parte-se do princípio de que aliar práticas de alfabetização aos ODS é um compromisso que precisa ser assumido localmente, articulando-o às especificidades do contexto. Ao mesmo tempo, esse compromisso se relaciona a uma questão de consciência planetária, que precisaria estar presente em todas as práticas, especialmente neste momento em que se aprofundam alguns problemas que já vinham persistindo em anos anteriores, conforme destacou Morin (2015): desregramento ecológico, exploração sem limites dos recursos naturais, busca desumanizante do lucro, exclusão e ampliação das desigualdades sociais.

Por esses motivos apresentados, justifica-se a pretensão de colaborar com práticas transdisciplinares e ecoformadoras desenvolvidas colaborativamente durante a formação proposta nesta pesquisa. Para isso, a formação terá como condição mobilizadora o compromisso com o bem viver individual, social e ambiental.

## **5 Considerações**

A pesquisa ainda não foi desenvolvida, no entanto, em consonância com os objetivos propostos, espera-se ter como

resultados: a realização de um levantamento de dados que possibilite a identificação de demandas e potencialidades docentes durante o processo de alfabetização; a identificação de estudos precedentes que se aproximam desta pesquisa, vinculadas a programas de mestrado, analisando as convergências e divergências de ideias, a fim de colaborar com a elaboração da proposta formativa; a seleção de ODS que se aproximam da perspectiva da proposta formativa e das demandas dos estudantes em processo de alfabetização; o desenvolvimento de uma proposta formativa que possibilite aos docentes participantes reverem práticas tradicionais para, desse modo, dinamizarem processos de alfabetização pautados nas perspectivas transdisciplinar e ecoformadora, com atendimento às especificidades locais e globais e com os ODS; a avaliação do potencial da proposta formativa e dos PCEs desenvolvidos pelos docentes em seus contextos de atuação, considerando sua relevância para o contexto local e global; a transformação da proposta formativa em um produto educacional, que contenha os projetos planejados e avaliados durante o processo formativo.

Como defendem Morin e Delgado (2016), é tempo de atuar. Esta pesquisa foi proposta especialmente pelos desafios que os docentes da Educação Básica têm enfrentado e pelo potencial que a formação docente tem para colaborar no atendimento de parte das demandas observadas, convergindo com os autores que não advogam por uma esperança ilusória e salvadora, mas por uma esperança pautada em ações renovadoras que surgem da base e envolvem a população, mas que estão, todavia, dispersas.

## 6 Referências

- AGUIAR, Carina Rafaela; HOBOLD, Márcia de Souza. Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e sua implicação para o trabalho docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 219-235, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/809/685>. Acesso em: 06 out. 2022.
- ANDRÉ, Marli; MARTINS, Francine de Paulo. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André.

**Revista Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 188-198, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://devireducao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/24>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25531643.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPOS, Magnos Silvério. **Métodos Estocásticos da Engenharia II**. Ouro Preto: UFOP/EM/DEPRO, 2019. p.1-35. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/magno/files/capitulo\\_1\\_-\\_principios\\_de\\_amostragem\\_2.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/magno/files/capitulo_1_-_principios_de_amostragem_2.pdf). Acesso em: 22 abr. 2022.

ESPINOSA MARTÍNEZ, Ana Cecilia. **Abrir los saberes a la complejidad de la vida: nuevas prácticas transdisciplinarias en la universidad**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014.

GALVANI, Pascoal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Revista Educação e transdisciplinaridade II**, p. 95-121, 2002. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leprtrans/arquivos/autoformacao.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739> Acesso em: 18 abr. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

IBGE. **Educação 2019**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. IBGE: 2020. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fbiblioteca.ibge.gov.br%2Fvisualizacao%2Flivros%2Fliv101736\\_informativo.pdf&clen=1053521&chunk=true](chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fbiblioteca.ibge.gov.br%2Fvisualizacao%2Flivros%2Fliv101736_informativo.pdf&clen=1053521&chunk=true). Acesso em: 07 dez. 2021.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Colaboração de Juan Miguel Batalloso. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar *et al.* **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo; Brasília, DF: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 24. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, Edgar. **A pior crise da humanidade é não conseguir se tornar humanidade**. [S. l.]: Portal Raízes, 2020. Disponível em: <https://www.portalraizes.com/a-pior-crise-da-humanidade-e-nao-conseguir-se-tornar-humanidade-por-edgar-morin/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Sória. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar; DELGADO, Carlos Jesus. **Reinventar a Educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Pala Athena, 2016.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. Tradução Lucia Pereira de Souza: São Paulo: Triom, 2018.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. *In*: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascoal (org.). **Transdisciplinariedad y formación universitária**: teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 12 abr. 2021.
- 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/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402). Acesso em: 20 abri. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. Brasília, DF:

ONU, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo**: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Unic Rio; ONU, 2016. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil\\_Amigo\\_Pesso\\_Idosa/Agenda2030.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf). Acesso em: 21 abr.2021.

PINHO, Maria José de; QUEIROZ, Marina Carla da Cruz; SANTOS, Jocyléia Santana dos. Implicações do paradigma emergente na formação continuada dos (as) professores (as) da rede municipal de Palmas – TO em tempos de pandemia. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 157-166, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2121>. Acesso em: 06 out. 2022.

PUKALL, Jeane Pitz.; SILVA, Vera Lúcia de Souza.; ZWIEREWICZ, Marlene. Ecoformação na Educação Básica: uma experiência em formação de professores. **Revista Professare**, Caçador, v. 6, n. 1, p. 89-110, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1204/0>. Acesso em: 06 out. 2022.

SANTOS, Pedro António dos; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria Inés. **Metodologia da Pesquisa Social**: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Atlas, 2015.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>. Acesso em: 06 out. 2022.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; ERTZOGUE, Marina Haizenreder; ZWIEREWICZ, Marlene. Ecoformação: entre dilemas e desafios um olhar transformador para o século XXI.

**Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 4, p. 119-128, 2020.

Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1707>. Acesso em: 20 maio 2022.

TOMPOROSKI, Alexandre Assis *et al.* **Porto União em dados socioeconômicos**: 2019/2020. Mafra: Ed da UnC, 2020. Disponível em: <https://uni-contestado-site.s3.amazonaws.com/site/biblioteca/ebook/Caderno%20Socioecon%C3%B4mico%20de%20Porto%20Uni%C3%A3o%203-07.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

TORRE, Saturnino de la *et al.* Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. *In*: TORRE, Saturnino de la; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Cândida (org.).

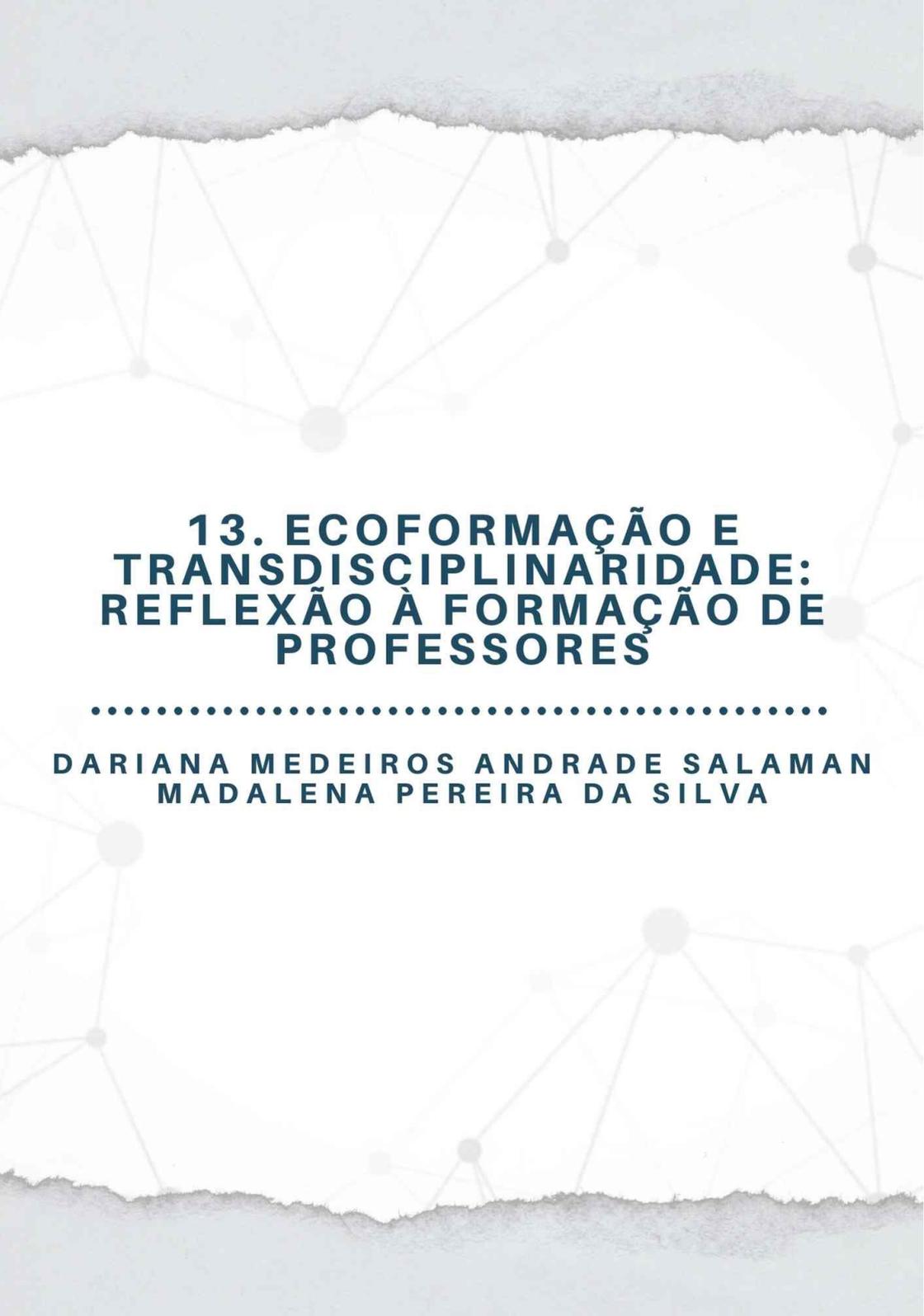
**Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. Trad. Suzana Vidigal. São Paulo: Triom, 2008. p. 21-59.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene (org.). **Uma escola criativa para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

ZWIEREWICZ, Marlene *et al.* Pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação na educação básica e suas implicações em pesquisas com intervenção. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, set./dez. 2020.

ZWIEREWICZ, Marlene. Formação docente em projetos criativos e ecoformadores. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, n. 6, p. 99-112, jun. 2011. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1080/911> Acesso em: 15 abr. 2021.

ZWIEREWICZ, Marlene. Utilização dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE: formação docente transdisciplinar. *In*: COSTA, Graça dos Santos; RAMIREZ, Nuria Lorenzo; DANTAS, Tânia Regina (org.). **Inovação e Educação**: formação docente e experiências criativas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 105-118.



# **13. ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE: REFLEXÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

.....

**DARIANA MEDEIROS ANDRADE SALAMAN  
MADALENA PEREIRA DA SILVA**

# 1 Introdução

Na educação se evidência vários desafios a serem superados no processo de ensino aprendizagem, no qual pode-se destacar a fragmentação dos currículos no Ensino Fundamental, pois a falta de um planejamento colaborativo que permita a religação das diferentes áreas do conhecimento, pode afetar o aprendizado do estudante. Com base nisso, é preciso pensar em práticas pedagógicas ecoformadoras e transdisciplinares, que fortaleçam as redes de conexões estabelecidas nas relações entre o eu, o outro e o meio, colocando o educando como agente ativo e crítico na construção do conhecimento.

Os desafios sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, sanitários e ambientais, que marcam a sociedade contemporânea, atingem direta ou indiretamente o contexto educacional. Em adição, os conflitos e adversidades sociais interferem no currículo e por consequência, na formação dos sujeitos, pois ainda se pautam em conhecimentos compartimentados e descontextualizados com a realidade. Assim, percebe-se a necessidade de uma educação com visão global, complexa, coletiva, criativa e integradora, que atenda às constantes transformações.

Diante dessa realidade, fazem-se necessárias práticas pedagógicas criativas, que busquem na ecoformação uma orientação da prática educativa através de um novo paradigma educacional, pois, segundo Pinho, Sousa e Barros, “[...] o paradigma emergente tende a se constituir como nova ordem científica, cuja ascendência requer a reorganização das estruturas epistemológicas do conhecimento, e a validação de outras categorias explicativas [...]” (PINHO; SOUSA; BARROS, 2016, p. 4).

Os autores supracitados propõem um novo paradigma para educação (paradigma emergente). Mas o que é um paradigma? Moraes e Torres (2004, p. 19) definem paradigma como “[...] aquilo que rege a ordem do nosso discurso, dos nossos pensamentos e ações [...]”. No paradigma educacional emergente, a escola tem a possibilidade de atender a uma nova prática educativa, na perspectiva da complexidade, na qual tudo está interligado.

Ademais, Moraes (2015) faz uma reflexão sobre as mudanças dos paradigmas, que levam a construir uma nova estrutura de

pensamento que ajude a pensar e perceber a interdependência dos processos, promovendo o diálogo criativo entre a educação e a vida.

Esse novo paradigma ou paradigma emergente de Moraes (2015) traz a interdependência dialógica, que se refere à complexidade, pois essa “[...] é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo [...]”. Portanto, a complexidade “[...] é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constitui nosso mundo fenomênico [...]” (MORIN, 2015, p. 13).

Na base do pensamento complexo, a complexidade percebe-se o universo como um todo indissociável, numa abordagem transdisciplinar, que visa à construção do conhecimento, indo além da integração entre as disciplinas do currículo. O pensamento complexo se contrapõe ao ensino linear, fragmentado, compartimentado e redutor do conhecimento (MORIN, 2015).

Essa perspectiva retrata a importância das partes, mas também o todo, conforme apresenta-se nos estudos da complexidade de Morin (2015). O teórico descreve a necessidade de entender que a parte está relacionada ao todo, assim como o todo está na parte, ou seja, em cada parte existe um todo, como o todo em suas partes.

Uma perspectiva ecoformadora possibilita desenvolver uma formação integral do indivíduo, com um olhar global, que envolve toda a comunidade educativa e pode expressar a relação da humanidade com a natureza de forma harmônica e complementar. Dessa forma, um ecossistema integrador e sustentável, com o objetivo de atender à ação formativa, que interliga o sujeito à sociedade e à natureza.

Sob esse viés, para Pinho e Passos (2018), a ecoformação não se refere apenas a uma educação ambiental, mas uma relação com o desenvolvimento econômico e social, na preocupação com a defesa dos ecossistemas e da responsabilidade planetária. As autoras defendem que o ser humano não está separado da natureza. Por outro lado, a educação fragmentada pelo poder econômico imprudente conduz para ações desastrosas, como o consumismo, que alimenta um sistema capitalista, o qual interfere diretamente no modelo de educação atual.

Ainda de acordo com Pinho e Passos (2018), percebe-se que o paradigma que influencia a prática educativa é a educação tradicional, baseada em um ensino linear, com influência das regras newtonianas-cartesianas, desenvolvidas a partir do conhecimento científico. Ainda segundo as autoras, esse modelo é proveniente do positivismo, caracterizado pela pedagogia tradicional, o que leva a muitos problemas educacionais, no qual o professor ocupa o centro do processo de ensino e aprendizagem, de maneira transmissiva, prioriza a memorização, que visa a reproduzir e fragmentar os conhecimentos.

O desenvolvimento desta pesquisa aconteceu devido às principais dificuldades vivenciadas por uma das pesquisadoras na sala de aula, principalmente, quando os estudantes chegam aos anos finais do Ensino Fundamental. Esses se deparam com uma educação que costuma apresentar, além de um currículo fragmentado, a utilização apenas do quadro, giz e livro didático, o que muitas vezes, leva o estudante a sentir dificuldade em compreender certos conceitos teóricos (PINHO; PASSOS, 2018).

O fato é que o processo metodológico fragmentado se evidencia a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que torna menos atraente e mais complicada a compreensão dos temas estudados pelos estudantes.

Lima Filho *et al.* (2021) sugerem que, embora uma ação inovadora cause certa resistência em alguns professores que ainda desenvolvem uma prática tradicional, muitos profissionais da educação têm apontado como solução para o problema o investimento em novas metodologias, capazes de facilitar o trabalho docente e a assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes.

Perante a problemática da fragmentação do ensino, fazem-se necessárias mudanças para ação pedagógica ecoformadora, tendo a ecoformação e a transdisciplinaridade como possibilidades de se refletir sobre a atuação do professor. Assim, esse profissional será capaz de se reinventar, estimular a criatividade e contribuir para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes.

Desse modo, uma formação ecoformadora e transdisciplinar deve priorizar a sustentabilidade e dinamizar o aprendizado dos estudantes com vistas a fortalecer as redes de conexão estabelecidas nas relações entre o eu, o outro e a natureza.

Nessa concepção, o texto aqui apresentado tem como questão de pesquisa a seguinte indagação: “Como a ecoformação e a transdisciplinaridade podem contribuir na formação de professores para a superação do ensino fragmentado?” E para respondê-la, objetivou-se discutir a ecoformação e transdisciplinaridade como contributas na formação de professores para a superação do ensino fragmentado.

Como hipóteses desta pesquisa, infere-se que a formação de professores na perspectiva ecoformadora traz uma postura crítica diante dos problemas educacionais, isso ocorre por meio de um professor pesquisador e transdisciplinar em suas atitudes, pensamentos e práticas, capaz de enfrentar as dificuldades por meio de estratégias pedagógicas inspiradas na transdisciplinaridade (MORAES, 2015).

Nessa direção, a ecoformação poderá ajudar na formação de um professor mais preparado para aprender e ensinar uma nova prática em sala de aula, com conhecimento pertinente, atualizado, construtivo, reflexivo, crítico e ético, o que contribuirá com a formação humana dos estudantes.

Para verificar tal pressuposto, a escrita está organizada em seções. Na primeira seção foi apresentada a introdução, contendo as motivações, questão e objetivo da pesquisa. Na segunda seção é apresentada a metodologia. Na terceira seção são realizadas as discussões da base epistemológica da pesquisa. Na quarta seção são elucidadas as considerações finais.

## **2 Metodologia**

A metodologia utilizada foi qualitativa de caráter exploratório com base bibliográfica. Conforme Gil (2002), o caráter exploratório refere-se à proximidade do objeto a ser investigado. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica discorre sobre um levantamento da literatura publicada em referência ao tema em estudo, que se utiliza de fontes de informação secundárias, como artigos, trabalhos de eventos e outras publicações relevantes.

A revisão bibliográfica abrange reflexões para a formação de professores em uma perspectiva ecoformadora e transdisciplinar. A

investigação realizada tem como proposta principal discutir de que forma esses conceitos podem contribuir para a formação continuada de professores.

A revisão de literatura foi realizada para fundamentar teoricamente a escrita, pois a mesma oferece meios que auxiliam na resolução dos problemas educacionais, tendo como aporte principal a ecoformação de Pineau (1988); o paradigma educacional ecossistêmico de Moraes (2015); o pensamento complexo de Morin (2015) e a Transdisciplinaridade de Nicolescu (1999), Edgar Morin (2015) e Santos (2008).

### **3 Discussões iniciais da base epistemológica da pesquisa**

Para Moraes (2015), existe uma realidade em que o ensino continua num paradigma educacional tradicional, ou seja, uma visão linear, fragmentada, desarticulada e de maneira isolada, demonstrando inúmeros aspectos negativos, como o excesso de disciplinas, dificuldades no uso das tecnologias, fazendo prevalecer ainda uma formação conteudista, com ações reducionistas nos processos formadores de professores.

Esse fato mostra a necessidade de repensar o ensino a partir do paradigma ecossistêmico, proposto por Moraes (2015), diferentemente do paradigma tradicional, linear com modelos e padrões educacionais fracionados. O paradigma ecossistêmico está relacionado à complexidade e à transdisciplinaridade, e requer reconsiderar a formação de professores de maneira mais articulada e integrada. Portanto, essa proposta vai muito além de uma revisão significativa nas bases construtivas do sistema educacional (MORAES, 2015).

A mesma autora ainda descreve uma perspectiva complexa que busca, por meio de uma formação de professores diferenciada, propor uma visão global e criativa em um viés transdisciplinar, a qual manifesta a unidade e a diversidade existentes no todo, na tentativa de uma reflexão acerca da contraposição às concepções fragmentadas e dissociadas da vida. Para Moraes (2015, p. 23)

[...] O fato de se desenvolver uma ação docente congruente com os fundamentos professados [...], pautada na criação de cenários transdisciplinares e em vivências aliadas à reflexão e ao diálogo como estratégias integradoras, iluminadas pelos operadores cognitivos para um pensar complexo em educação, aos poucos, foi catalisando algumas mudanças significativas nos alunos, tanto em suas maneiras de pensar e de ser como em seu fazer/promover as atividades pedagógicas relatadas.

É importante destacar que Moraes (2015) tem seus estudos embasados em Morin (2015), o qual enfatiza o olhar global da transdisciplinaridade e o pensamento complexo para entender a interdependência do todo com as partes: “[...] temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto [...]”, ou seja, “[...] um todo é mais do que a soma das partes que o constituem [...]” assim, “[...] o todo é então menor que a soma das partes [...]” (MORIN, 2015, p. 85).

Em outras palavras, a importância não está somente nas partes que se inter-relacionam com o todo e se autorregulam, mas também na ligação com o outro, com a sociedade e com o planeta. Portanto, “[...] o todo é ao mesmo tempo mais e menos do que a soma das partes [...]” (MORIN, 2015, p. 86).

Nessa direção, Morin (2015), diante do pensamento complexo, procura explicar a inter-relação do todo com as partes, semelhante à transdisciplinaridade citada por Nicolescu, na Carta da transdisciplinaridade, mais especificamente no Art. 3<sup>o</sup> (1999, p. 160-161):

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir o confronto das disciplinas, novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Nicolescu (1999) enfatiza, em sua obra da transdisciplinaridade, o princípio da tolerância, enquanto ferramenta de recusa aos dogmas e aos sistemas fechados de pensamentos, além de procurar no questionamento respostas e verdades contrárias. A

tolerância é o respeito de ideias que diverge entre as diferentes disciplinas.

Diante da recusa aos dogmas e os sistemas fechados, o mesmo autor descreve também que a mente humana possui a tendência de permanecer seguindo leis e ordem, mas que podem sofrer rupturas na ciência moderna “[...] o dogma de um único nível de Realidade, arbitrário como todo dogma, está de tal forma implantado em nossas consciências, que mesmo lógicos de profissão, esquecem de dizer que estes dois axiomas são, de fato, distintos, independentes um do outro [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 9).

O mesmo autor descreve, ainda, os princípios de rigor e abertura como características fundamentais da ação transdisciplinar. O rigor necessita da argumentação, que leva em consideração todos os dados possíveis e relevantes da pesquisa, para evitar possíveis distorções e a abertura permite a aceitação do desconhecido. Dessa forma, o ser humano necessita estar aberto para novas aprendizagens.

Nicolescu (1999, p. 2) faz um contraponto ao se referir que a mente humana possui a tendência de permanecer seguindo leis e ordem, mas que podem sofrer rupturas na ciência moderna. Diante da ordem em situações de aprendizagem, Morin (2015), na perspectiva complexa, reafirma que é necessária a desconstrução de teorias pré-formadas ou dogmas, ou seja, a desordem dos pensamentos já construídos, para que aconteça uma reformulação ou nascimento de novos aprendizados, para assim, restabelecer a ordem novamente. Nessa perspectiva,

[...] a lógica é a ciência que tem por objeto de estudo as normas da verdade (ou da "validade", se a palavra "verdade" for forte demais em nossos dias). Sem norma, não há ordem. Sem norma, não há leitura do mundo e, portanto, nenhum aprendizado, sobrevivência e vida. Fica claro, portanto, que de maneira muitas vezes inconsciente, uma certa lógica e mesmo uma certa visão do mundo estão por trás de cada ação, qualquer que seja: a ação de um indivíduo, de uma coletividade, de uma nação, de um estado. Uma certa lógica determina, em particular, a regulação social (NICOLESCU, 1999, p. 9).

Já para Morin (2015, p. 63), a complexidade possui uma tríade que dialoga entre a ordem, a desordem e a organização. Logo, ordem e desordem interagem para a organização:

[...] a complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem [...].

Santos (2008), por sua vez, discorre que, na educação, a ordem está representada pela legislação, organização, normas legais e curriculares. Na gestão dessa organização, surge a desordem quanto aos sujeitos que estão inseridos nesse sistema. A diversidade de pessoas dá suporte à organização, pois o comportamento desejado é a ordem, mas a desordem, como desobediência, proporciona dinamismo, porém, o seu excesso leva à desintegração da instituição.

As pessoas são dependentes do sistema em que estão inseridas, todavia, para manter a sua autonomia e criatividade necessita-se de constante renovação de atitudes e comportamentos, que podem parecer contraditórios em relação às regras estabelecidas pelo sistema.

Do mesmo modo, a vida não é linear, pois demanda preparação permanente conforme o seu ritmo e seu tempo, assim, surgem momentos de novas interrogações e de reorganizações. As pessoas vivem mais num estado de desequilíbrio do que de estabilidade. Essa situação caracteriza-se pela descontextualização das práticas pedagógicas com as realidades local e global e, principalmente, porque as práticas não dão conta de trabalhar a autoformação, heteroformação e a ecoformação (PINEAU, 1988).

Pineau (1988) conceitua a autoformação numa perspectiva de autonomização educativa, ou seja, um processo autônomo e independente no exercício permanente da formação, na busca pelo aprimoramento como indivíduo. Para o mesmo autor, a autoformação é compreendida como a construção de um sistema de relações pessoais nos diferentes espaços entre o indivíduo e a sociedade.

Portanto, o indivíduo domina a si mesmo e as suas relações com os outros, ou não domina, encontrando-se suscetível às relações

sociais dominantes no processo de formação contínua. No percurso da vida, apoia-se em elementos integrantes: a pessoa, os outros e o ambiente.

Nesse contexto, porém, a autoformação está pouco desenvolvida. Isso se deve ao fato de a formação estar centrada no paradigma pedagógico da heteroformação. Pode-se dizer que da ação dos outros (heteroformação) e do meio ambiente (ecoformação), como suporte permanente a esses conceitos, tem-se o “eu” (autoformação) (PINEAU, 1988).

Por outro lado, Pineau (1988) descreve a heteroformação mediante a sua convivência com a autoformação, por isso, os sujeitos reúnem e ordenam os seus diferentes momentos de vida. A construção e a regulação da trajetória pessoal se fazem marcantes na história de vida para a concepção da autoformação.

Moraes (2015), fundamentada em Morin (2015), entende que a ecoformação não se refere apenas a uma educação ambiental, mas a processos educativos preocupados com a ecologia das ideias e ações da aplicabilidade do pensamento complexo, por meio do entendimento de uma educação socioambiental em que o ser humano esteja interligado diretamente ao ambiente social e natural, como elemento ecoformador.

De outro modo, não há uma espécie sem a ligação com a natureza, bem como não existe ambiente sem a relação com as espécies, pois, em oposição a uma perspectiva global da teoria da complexidade, está a educação fragmentada, que preza pelas relações de uso e exploração dos recursos naturais para sustentar o consumismo do sistema econômico atual.

Continua-se fragmentando o ser humano, o conhecimento e a realidade educacional. Diante desse fato, não se está habituado a pensar de forma sistêmico-ecológica, em um olhar transdisciplinar, no qual as partes afetam todo o processo. Por isso, auto, hetero e ecoformação exigem uma postura de um professor transdisciplinar, pois, de acordo com Moraes (2015, p. 21):

[...] a aprendizagem natural intrínseca ao nosso viver/conviver, ela está presente em nossas memórias, em nossos processos autoformativos, heteroformativos e ecoformativos, conscientes ou

inconscientes, presentes em nossas experiências de vida, a maioria delas não reconhecidas ou não integradas aos processos formais de educação.

Por esse motivo, entende-se a necessidade de repensar a formação de professores em uma perspectiva ecoformadora e transdisciplinar de forma mais sistêmica, complexa, integrativa, colaborativa e articulada, pois os problemas educacionais emergem em sua maioria da fragmentação e da desarticulação de conteúdos com a realidade, provenientes ao modelo de ensino tradicional.

A fragmentação se dinamiza, pois, a política educacional de formação de professores, ainda visualiza o professor de maneira homogênea, sem a devida análise do processo de diferenciação entre os indivíduos, com estratégias como se todos aprendessem da mesma forma, desvinculada da realidade. Frente ao exposto, a formação de professores se apresenta em:

[...] uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional [...] (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 32).

Não somente os professores são vistos de maneira homogênea, como também a abordagem de ensino, pois, tendem a desconhecer a diversidade complexa e a incentivar a memorização. Desse modo, o ensino está centrado em orientações objetivas, racionais, uniformes e excludentes, que direcionam a uma avaliação classificatória (SANTOS, 2008).

Nicolescu (1999) faz uma crítica sobre a fragmentação do conhecimento entre as ciências, pois o pensamento tecnicista desmonta e controla as partes, desprezando a individualidade e a heterogeneidade do ser humano, considerando-o apenas como objeto mercadológico.

Para Nicolescu (1999, p. 12), o “[...] universo parcelado disciplinar está em plena expansão em nossos dias. De maneira inevitável, o campo de cada disciplina torna-se cada vez mais estreito,

fazendo com que a comunicação entre elas fique cada vez mais difícil, até impossível [...]”. Ao contrário disso, “[...] a complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar e, por sua vez, a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas [...]”.

Portanto, perpassando a proposta cartesiana, o pensamento de Moraes (2015) se concilia na perspectiva transdisciplinar de Nicolescu (1999), a qual procura estabelecer o diálogo entre as ciências que seguem na natureza como um organismo vivo em que tudo está relacionado.

Da mesma forma, para Santos (2008), a disciplinaridade fragmenta o conhecimento que aprimorou os conceitos específicos, os quais contribuíram para o desenvolvimento das ciências e para o progresso tecnológico, levando a experiências desastrosas para o meio ambiente. A ciência especializada não explica a vida, porém, a transdisciplinaridade busca, através das relações dos diferentes saberes, uma democracia cognitiva, visto que todos os saberes são de igual importância. Sugere-se, então, a superação do pensamento fragmentado a partir da contextualização dos conhecimentos.

Morin (2014) propõe ultrapassar a fragmentação dos conhecimentos que conduz a uma acumulação de conhecimentos sem ligação, fazendo a relação entre as partes e o todo, pois falta uma ligação entre ciências humanas e as ciências da vida. Esse movimento de recomposição, que organiza os saberes. Esse modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, favorece a ética, a união e a solidariedade entre humanos.

Além do conceito de disciplinaridade citado por Santos (2008), Nicolescu (1999) traz os conceitos de pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade. De modo mais específico, a pluridisciplinaridade aborda “[...] o estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo [...]”. Dessa forma, o objeto será “[...] enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas [...]”. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aperfeiçoado pela contribuição pluridisciplinar (NICOLESCU, 1999, p. 15).

A pesquisa pluridisciplinar conduz a algo maior do que a disciplina, mas está presente apenas no emprego dela. Em outras

palavras, a abordagem pluridisciplinar supera as disciplinas, porém, sua função segue na estrutura da pesquisa disciplinar.

Por outro lado, segundo Nicolescu (1999, p. 16), “[...] a interdisciplinaridade tem uma função diferente daquela da pluridisciplinaridade [...]”. A interdisciplinaridade refere-se à transferência de procedimentos de uma disciplina para outra. “[...] A pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassam as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar [...]”. No entanto, a função da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade é a pesquisa disciplinar, que, todavia, supera a disciplina.

O autor reforça ainda, a importância do conceito da “[...] transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina [...]”. O objetivo é compreender a unidade do conhecimento do presente (NICOLESCU, 1999, p. 16).

Em aproximação a isso, a transdisciplinaridade possui uma estrutura descontínua dos níveis de realidade o que, por conseguinte, esclarece que a pesquisa transdisciplinar é diferente da pesquisa disciplinar, porém, ao mesmo tempo, são movimentos complementares. A característica complementar das abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar é evidenciada pela pesquisa transdisciplinar, quando se compreende o mundo contemporâneo, que traz sentido à vida.

Nesse sentido, Nicolescu (1999, p. 17) define que “[...] a disciplinaridade a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento [...]”, pois são, ao mesmo tempo, distintas e complementares. Ademais,

[...] a pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo a um único e mesmo nível de Realidade; aliás, na maioria dos casos, ela só diz respeito a fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Por outro lado, a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo. A descoberta desta dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Embora a transdisciplinaridade não seja

uma nova disciplina, nem uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Neste sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas, mas complementares (NICOLESCU,1999, p. 16).

Como base no exposto, vislumbram-se novas abordagens pedagógicas na formação de professores, pautadas na perspectiva da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação. Acerca disso, Moraes (2015, p. 21) traz uma nova proposta educacional capaz de “[...] pensar a educação em uma dinâmica complexa, ecossistêmica, global, reconhecendo a existência e a complementaridade do que acontece em outros espaços de aprendizagem [...]”.

Assim, a complexidade ajuda a compreender e a explicar a educação, não apenas formada de racionalidade e de fragmentação, mas também da “[...] articulação das diferentes percepções, emoções, intuições com a razão, condição fundamental para compreensão da multidimensionalidade humana [...]” (MORAES, 2015, p. 21). Para a mesma autora, o paradigma ecossistêmico ou paradigma emergente é aquele que surge a partir de um pensamento de natureza complexa, dialógica e transformadora, integrado a tudo que existe no planeta.

Nessa direção, Morin conceitua a teoria sistêmica como “[...] noção de sistema, não uma unidade elementar discreta, mas unidade complexa, um “todo” que não se reduz a “soma” das partes constitutivas [...]”. O autor situa a teoria sistêmica em um nível transdisciplinar “[...] que permite ao mesmo tempo conceber a unidade e a diferenciação das ciências, não apenas segundo a natureza material de seu objeto, mas também segundo os tipos e as complexidades dos fenômenos de associação/organização [...]” (MORIN 2015, p. 20).

Trata-se, então, de um pensamento que engloba além da ecologia natural, a cultura, a sociedade, o cognitivo e o indivíduo, o que revela a interdependência e a existência de relações sistêmicas envolvendo os diversos seres. Esse paradigma faz a comparação da escola com um ecossistema, que relaciona todos os processos educacionais aos sistemas vivos interligados (MORAES, 2015).

Nessa concepção de interligação dos saberes, a complexidade e transdisciplinaridade são fundamentais, uma vez que possibilitam a

abertura, a tolerância e a reflexão, possibilitadas pela reforma do pensamento (MORIN, 2015). A reforma do pensamento se fundamenta na transdisciplinaridade.

O autor define os três pilares da transdisciplinaridade: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade, os quais determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar.

No que se refere aos níveis de realidade, Nicolescu (1999, p. 7-8) discorre sobre os fundamentos da ciência, sendo que descobriu a existência de diferentes níveis de percepção da realidade pelo sujeito observador. Tal conceito é rejeitado pelo sistema fechado da ciência em sua própria especialidade:

Os níveis de Realidade são radicalmente diferentes dos níveis de organização, tais como foram definidos nas abordagens sistêmicas. Os níveis de organização não pressupõem uma ruptura dos conceitos fundamentais: vários níveis de organização pertencem a um único e mesmo nível de Realidade. Os níveis de organização correspondem a estruturas diferentes das mesmas leis fundamentais (NICOLESCU, 1999, p. 7).

Entretanto, Santos (2008) pondera sobre a relação entre os níveis de realidade, devido à compartimentação do conhecimento, o ser humano não é a soma de estudos especializados que estruturam a base disciplinar, mas sim, na relação das partes com o todo, ou seja, do meio ambiente com o todo. Sendo assim, o conhecimento disciplinar complementa o transdisciplinar.

O mesmo autor dialoga com Morin (2015) quando discorre sobre os níveis de realidade, pois considera que partes interagem com o todo, assim como para compreender o todo se necessita das partes, inter-relacionando o indivíduo, o outro e o meio. Dessa forma, os professores, ao se reunirem para planejar um trabalho que envolva a solução de um problema, devem articular seus conhecimentos para possibilitar um aprender mais significativo e abrangente.

Nesse contexto, Santos (2008) refere-se à lógica do terceiro termo incluído, que complementa os opostos, pois não mais se considera a existência apenas de dois termos, como sim ou não, verdadeiro ou falso. Esse terceiro termo incluído permite o cruzamento dos diferentes olhares e não a exclusão do diferente, pois

está entre as ciências em um conhecimento integrado nas relações de interdependência do indivíduo com o meio.

O terceiro termo incluído faz lembrar um triângulo, em que um ângulo está em um nível de realidade e os outros dois, em um distinto nível de realidade. “[...] Se permaneceremos num único nível de realidade, toda manifestação aparece como uma luta entre dois elementos contraditórios [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 10).

Todavia, o terceiro termo refere-se a outro nível de realidade, em que aquilo que parece desunido está de fato unido, e o que parece contraditório é percebido como não contraditório. Esses termos, quando observados em um mesmo nível de realidade, provocam a impressão de pares contrários. “[...] Numa tríade de terceiro incluído os três termos coexistem no mesmo momento do tempo [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 10).

Nicolescu (1999) descreve que os três termos são incapazes de fazer a união dos opostos, porém, a tríade do terceiro termo incluído faz essa ligação entre aquilo que antes era oposição. Assim, a tensão entre os opostos proporciona uma unidade mais abrangente que os inclui.

A lógica do terceiro incluído não é contraditória; as posições de "verdadeiro" e "falso" são ampliadas de tal forma que a lógica se refere não mais a somente dois termos, mas a três termos coexistindo no mesmo tempo. Em vista disso, “[...] a lógica do terceiro incluído não elimina a lógica do terceiro excluído: ela apenas limita sua área de validade [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 11).

Desse modo, a lógica do terceiro excluído traz consequências negativas ao meio social e político quando:

[...] ela age, nestes casos, como uma verdadeira lógica de exclusão: bem ou mal, direita ou esquerda, mulheres ou homens, ricos ou pobres, brancos ou negros. Seria revelador fazer uma análise da xenofobia, do racismo, do anti-semitismo ou do nacionalismo à luz da lógica do terceiro excluído. Seria também muito instrutivo passar os discursos dos políticos pelo crivo da mesma lógica (NICOLESCU, 1999, p. 11).

Por conseguinte, Nicolescu (1999, p. 11) trata que “[...] a lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade e até mesmo,

talvez, sua lógica privilegiada, na medida em que permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes campos do conhecimento [...]”. O autor descreve o surgimento dos diferentes níveis de realidade e do terceiro incluído nos sistemas naturais a partir de um terceiro fator, que é a complexidade.

Sobre isso, Santos (2008) aborda a visão da complexidade dos fenômenos, que trata da interdependência das ciências que sustentam a vida. Para solucionar a homogeneização das ciências se faz necessária a abertura do diálogo entre elas, além de exercitar a tolerância entre os diferentes saberes, culturas, teorias e modos individuais de cada pessoa. “[...] A complexidade se mostra por toda parte, em todas as ciências exatas ou humanas, rígidas ou flexíveis [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 13).

Isso ocorre tendo em vista que as pessoas aprendem não apenas conhecimentos objetivos, mas também a partir de sensações, emoções e intuições que procedem das relações dos indivíduos entre os aspectos físico, biológico e social, pois tudo o que existe no ambiente influencia e integra o processo de ressignificar o conhecimento (SANTOS, 2008).

Nesse aspecto, Santos (2008) enfatiza que o aprender emerge de dentro do sujeito e das relações que se estabelecem no percurso. O ser humano se caracteriza por sua organização viva, contextualizada e de autorregulação, sendo que ao ser inserido no meio ecológico, interage com o modo de pensar e ensinar, assumindo o compromisso transdisciplinar e complexo do conhecimento para a vida.

O pensamento ecossistêmico de natureza complexa e transdisciplinar provoca repensar as práticas pedagógicas em prol de “[...] uma educação que resgate o diálogo entre os elementos integrantes do triângulo da vida, constituído pelas relações individuais/sociedade/natureza; que resgate e valorize a vida no seu sentido mais amplo [...]” (MORAES, 2015, p. 21).

Portanto, o pensamento complexo e transdisciplinar promove o professor como facilitador de diálogos com os conhecimentos, de modo que respeita as características de cada indivíduo participante no processo educativo e aceita cada estudante na sua diversidade (SANTOS, 2008).

## 5 Considerações

Para minimizar as práticas educacionais fundamentadas em modelos tradicionais, não dialógicos, conteudistas e disciplinar, os quais mantêm o estudante na passividade, pode-se oferecer uma formação continuada ecoformadora e transdisciplinar para que os professores reflitam sobre as possibilidades de um paradigma emergente em detrimento das práticas tradicionais.

Diante dos desafios da fragmentação do ensino, torna-se importante o desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem proporcionadores de uma reflexão do próprio professor. Isso deve ocorrer na perspectiva da ecoformação, que pode proporcionar o autoconhecimento capaz de desenvolver o autocuidado, com vistas a cuidar do outro e do meio, estimular a criatividade e contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Em virtude disso, esta pesquisa apresentou uma discussão da necessidade da formação de professores fundamentada em uma perspectiva ecoformadora e transdisciplinar, que busca dinamizar o aprendizado, por meio da religação dos diferentes saberes.

Visto que na transdisciplinaridade todos os saberes são de igual importância e por meio desta é possível superar o pensamento fragmentado e disciplinar, faz-se necessário reformar o pensamento, contextualizando e religando saberes. No entanto esse conhecimento não é estanque, pois o conhecimento pertinente trabalha com as incertezas, com o erro e a ilusão provenientes das relações do eu, enquanto ser humano, com os outros seres, numa interligação com a natureza. Essas relações constituem o alicerce da ecoformação.

A ecoformação e a transdisciplinaridade podem contribuir, enquanto formação inicial e continuada de professores, numa perspectiva mais humanizada e integradora, quando se compreende aquilo que traz sentido à vida. Essa tem como função reintegradora do meio ambiente com a consciência humana e social, pois mostra a importância da sustentabilidade ecológica capaz de incrementar uma reflexão bioética no professor e, ao mesmo tempo, ajuda a renovar as ações educacionais.

Desse modo, a ecoformação auxiliará na reflexão para a formação de um professor, que privilegia o enfoque transdisciplinar

do conhecimento e que desenvolve os pensamentos críticos e criativos, as competências e habilidades para resolver problemas de diferentes naturezas, com vistas a uma aprendizagem menos fragmentada e mais complexa, a fim de tornar as próximas gerações capazes de conviver e respeitar as diferenças entre os seres vivos e o meio.

## 6 Referências

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA FILHO, Francisco de Souza; CUNHA, Francisca Portela da; CARVALHO, Flavio da Silva; SOARES, Maria de Fátima Cardoso. A importância do uso de recursos didáticos alternativos no ensino de química: uma abordagem sobre novas metodologias. **Enciclopédia biosfera**, Goiânia, v. 7, n. 12, p. 166-173, 15 out. 2021. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/conbras1/a%20importancia.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas; 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas: Papirus, 2015.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade.**

Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PINHO, Maria José de; SOUSA, Juliane Gomes de; BARROS, Tatiane da Costa. A educação escolar no paradigma educacional emergente: da fragmentação à religação dos saberes. **Saberes Para Uma Cidadania Planetária**, [s. l], p. 1-11, 2016. Disponível em:

[http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-38449-30032016-154912.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38449-30032016-154912.pdf). Acesso em: 02 jun. 2021.

PINHO, Maria José de; PASSOS, Vânia Maria de Araújo. Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 433, 1 abr., 2018. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5123>. Acesso em: 20 jun. 2021.

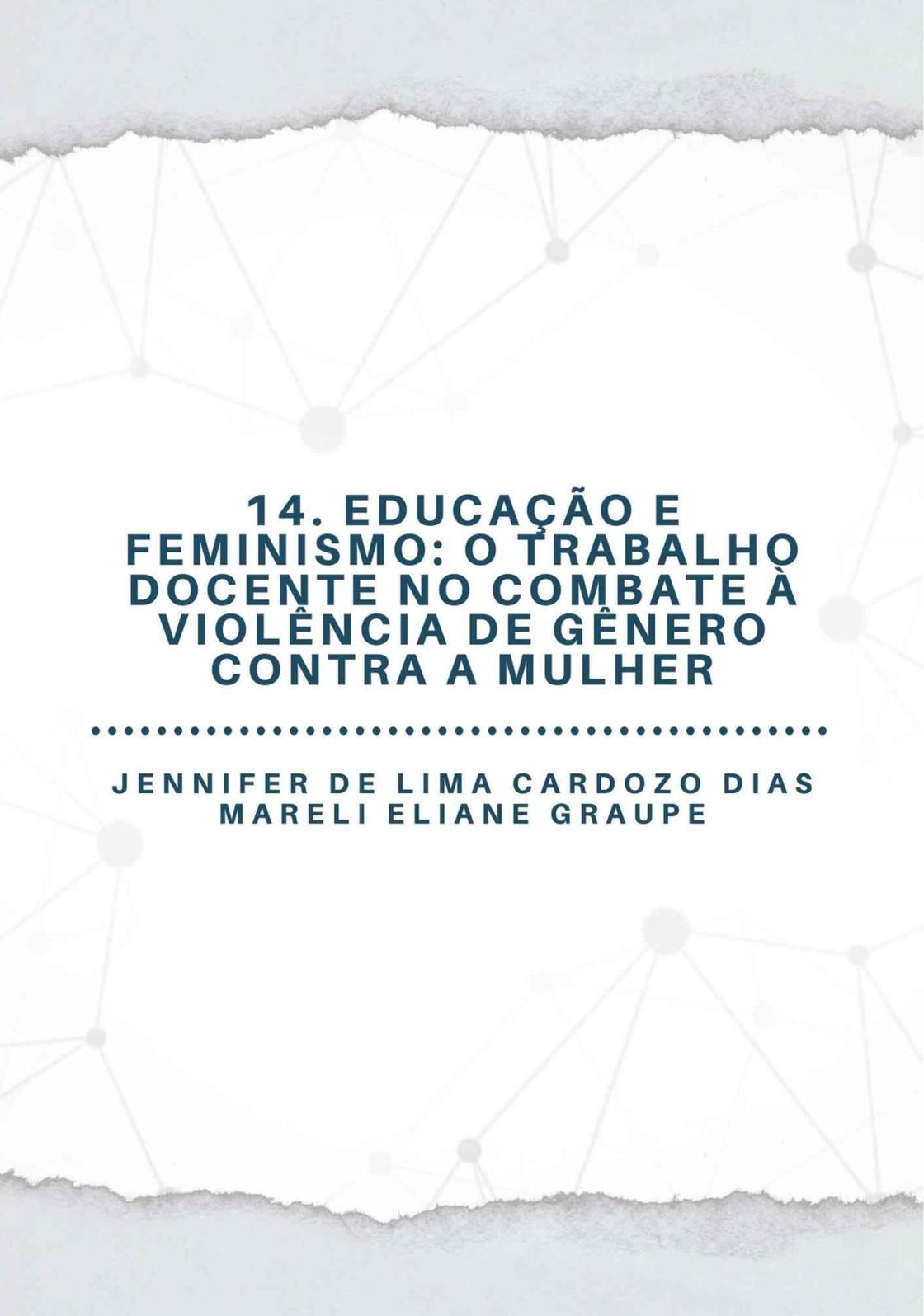
PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (eds.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 63-77.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S.L.], p. 1-39, 15 out. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, v. 13, n. 37, p. 71-186, abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkqkbqNMj8hGTXVBN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2022.



**14. EDUCAÇÃO E  
FEMINISMO: O TRABALHO  
DOCENTE NO COMBATE À  
VIOLÊNCIA DE GÊNERO  
CONTRA A MULHER**

.....

**JENNIFER DE LIMA CARDOZO DIAS  
MARELI ELIANE GRAUPE**

# 1 Introdução

A violência patriarcal<sup>21</sup> é baseada na crença de que um membro se torna responsável por todos os outros, financeiramente ou não. Essa função pode determinar que é aceitável, o indivíduo “mais poderoso”, controlar os outros, um conceito de poder e dominação, permitindo, involuntariamente, a exploração de um determinado sujeito sobre os demais (HOOKS, 2019).

Mesmo que todos interajam como sujeitos de uma relação, raramente uma mulher mede forças com um homem. Fazendo uma análise de uma ordem patriarcal de gênero, em que o homem detém o “direito” à posse de sua família, quase a totalidade de casos pesquisados e analisados, as violências são cometidas pelo homem contra a mulher (SAFFIOTI, 2011). Haja vista que vivemos em um mundo violento e, tanto homens quanto mulheres podem sofrer discriminações e preconceitos no dia a dia, sendo alvos de ataques de ódio, porém, há anos, apenas o gênero feminino é morto pelo simples fato de ter nascido mulher e, enquanto considerarmos isso “natural”, será impossível conceber uma sociedade justa, igualitária, consciente e livre de dominações hierárquicas.

Para acabar com o patriarcado, precisamos deixar claro que todos nós participamos da disseminação do sexismo, até mudarmos a consciência e o coração; até desapegarmos de pensamentos e ações sexistas e substituí-los por pensamentos e ações feministas (HOOKS, 2019, p. 13).

A partir de análises e pesquisas, quando o Mapa de Violência de 2012 expôs dados sobre a violência contra a mulher e feminicídios em nosso país, que o município de Lages ficou, tristemente, noticiado como o primeiro lugar em Santa Catarina e 17<sup>o</sup> no Brasil (WAISELFISZ, 2012). Sendo assim houve, e ainda há, uma movimentação intensificada na luta ao combate as violências

---

<sup>21</sup> Patriarcado é um sistema social exercido por homens adultos que mantêm o poder político, autoridade moral, privilégio social e o controle das propriedades. Um modelo sociopolítico, em que o gênero masculino e a heterossexualidade exercem supremacia e poder sobre os demais (COLLING, 2021).

domésticas contra a mulher e feminicídios dentro da cidade de Lages/SC.

Mesmo sabendo que já se passaram oito anos desde a publicação desse documento, no dia 17/06/2021 a Secretaria de Estado da Segurança Pública divulgou uma nota sobre os municípios com maior incidência de casos de feminicídios, Lages, então, ocupa a 5ª posição (LAGES, 2021). Não se trata de uma disputa, e sim de uma triste realidade que deve ser combatida.

Entendendo que a mudança cultural de uma sociedade não é de responsabilidade somente da escola, mas, em contrapartida, quando se trata de educação, a instituição de ensino possui um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todas/os.

Desde o mês de junho existe em âmbito nacional uma lei que institucionaliza a discussão do enfrentamento das violências de gênero no campo educacional. No dia 10 de junho de 2021 foi publicada a Lei nº 14.164 de que altera a Lei nº 9.394/96, e inclui conteúdos sobre a prevenção da violência contra as mulheres nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra as Mulheres (BRASIL, 2021).

Entendemos que as/os profissionais que atuam na educação são as/os protagonistas no desenvolvimento deste trabalho. Portanto, esta pesquisa possui como objetivo geral analisar as narrativas das professoras sobre as violências de gênero contra as mulheres no contexto familiar e também conhecer se as professoras da Educação Básica estão cientes da Lei nº 9.394, a partir de sua alteração em junho 2021, que determina a inclusão do conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica, se compreendem a importância e relevância desse tema em sala de aula e na escola e como buscam elaborar este planejamento com segurança e responsabilidade dentro da Instituição de Ensino.

## **2 Método**

Para compreender os processos que envolvem o estudo sobre o fenômeno da violência de gênero em Lages- SC, foi adotada nesta pesquisa a abordagem qualitativa. Primeiramente, por meio de

levantamento teórico e estudo exploratório das referências bibliográficas, principalmente de livros e artigos científicos. Esta fase tem “o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37).

Posteriormente, foi realizada a pesquisa de campo, de modo a ser solicitada uma autorização à Coordenadoria Regional de Educação de Lages-7<sup>a</sup> CRE, respeitando os aspectos éticos, em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Após a aprovação, a pesquisa seguiu seu objetivo buscando analisar as narrativas das professoras através de questionários via *Google Forms*. Este procedimento de coleta de dados foi escolhido devido à facilidade de acesso pelas participantes da pesquisa. Visto que, torna-se mais conveniente para que elas preencham o formulário no momento que considerarem mais apropriado e seguro. Após o envio do questionário, foram coletadas e analisadas as respostas, a fim de correlacionar teoricamente com o referencial teórico explorado, e nos próximos meses, será realizada uma entrevista narrativa com no máximo dez professoras que registrarem no formulário, o interesse de participação. Caso ocorra um número maior de professoras, a seleção será por acessibilidade da pesquisadora.

### **3 Marco Teórico**

A violência de gênero contra as mulheres é um grande problema social. A Lei Maria da Penha classifica os tipos de violências contra a mulheres em cinco categorias: física, psicológica, sexual, moral e patrimonial.

Só para lembrar: a Lei n. 11.340/2006 leva o nome de Maria da Penha como uma forma de reparação simbólica depois de tantos anos de omissão do Estado brasileiro e de impunidade do seu agressor. Ela também representa o acesso à justiça e foi criada para garantir os direitos de milhares de mulheres vítimas de violência no país (MARIA DA PENHA, 2009).

O Brasil, infelizmente, é o 5º lugar em feminicídio no mundo. No ano de 2015, no país, foi promulgada a Lei nº 13.104, que torna o

crime feminicídio hediondo<sup>22</sup>, caracterizado este, pela morte de mulheres em contexto de violência doméstica e familiar ou em decorrência do menosprezo ou discriminação à condição de mulher (BRASIL, 2015).

Isso nos mostra que várias mulheres foram mortas, por homens, por razões de gênero. De acordo com a tabela de violência contra mulher, homicídios ocorridos de 2007 a 2017, Santa Catarina, assim como em outros estados, houve um crescimento alarmante. Em 2017, o Brasil atingiu a marca de 4.936 mulheres mortas (MULHERES PROGRESSISTAS, 2017).

Profissionais da área de pesquisa estimam que, em termos globais, mais de uma a cada três mulheres vivenciou alguma forma de violência de gênero ao longo da vida. Muitos dos perpetradores são parceiros íntimos, responsáveis por 38% dos assassinatos de mulheres (ARRUZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 57).

Há algum tempo, desde que os jornais catarinenses<sup>23</sup>, além de outras publicações, como o “Mapa da Violência”, produzido pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (CEBELA)<sup>24</sup>, em 2012, Lages foi considerado o município mais violento e com um índice elevado de violência de gênero contra a mulher, muitas/os pesquisadoras/es têm se dedicado a compreender melhor esse fenômeno.

Haja vista, que vivemos em um mundo violento e tanto homens quanto mulheres podem sofrer discriminações e preconceitos no dia a dia, sendo alvos de ataques de ódio. Porém, há anos, apenas o gênero feminino é morto pelo simples fato de ter nascido mulher, e

---

<sup>22</sup> O documento não utiliza o vocábulo feminicídio mesmo sendo mortes de mulheres por violência de gênero contra as mulheres.

<sup>23</sup> Jornal ND+: O ano dos feminicídios: a cada seis dias, uma mulher foi morta em SC em 2020: em 2020 Santa Catarina registrou um feminicídio a mais do que no ano anterior os crimes mais recentes foram praticados no último dia do ano, em Lages. LUANA AMORIM (Santa Catarina).

<sup>24</sup> Conforme dados publicados pelo CEBELA (no relatório "Mapa da Violência 2012: Homicídio de Mulheres no Brasil" (Waiselfisz, 2012), uma ampla pesquisa em nível nacional, o município de Lages ocupava a 1ª posição em SC e o 17º lugar em nível de Brasil no respectivo ranking.

enquanto considerarmos isso “natural”, será impossível conceber uma sociedade justa, igualitária, consciente e livre de dominações hierárquicas.

Neste contexto, temos uma violência normalizada, como cita Federici (2019, p. 93):[...] a violência sempre esteve presente na família nuclear como uma mensagem nas entrelinhas, uma possibilidade, porque os homens, graças a seus salários, conquistaram o poder de supervisionar o trabalho doméstico não remunerado das mulheres, de usar as mulheres como serviçais e de punir sua recusa a esse trabalho. Por isso a violência doméstica praticada pelos homens não foi, até recentemente, considerada crime [...].

As agressões hoje são escondidas, dentro da casa, dos lares. “O que no passado era abertamente político, hoje se tornou privado” (ARRUZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 58). Muitas vezes incitados pelos vícios, vergonha e, até mesmo ansiedade, os homens descontam nas suas esposas a única forma de demonstração efetiva de superioridade que tem sobre elas, a força.

Termos como: “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, são validados pelas pessoas. Em razão disso, toda e qualquer tipo de violência acaba sendo permitida, agressões, estupro, humilhações etc.

Nesses momentos, quando a ansiedade em relação à própria condição, à precariedade econômica e à incerteza política surge, também a ordem de gênero parece estremecer. Alguns homens sentem que as mulheres estão “fora do controle” e a sociedade moderna, com suas novas liberdades sexuais e fluidez de gênero, está “fora de eixo [...]” (ARRUZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 58).

Muitas mulheres demoram para identificar que estão em um relacionamento abusivo, especialmente em função da naturalização das violências de gênero contra as mulheres.

Dentro de um contexto histórico, por muito tempo acreditava-se que a violência patriarcal era aceita, pois determinava ao homem o controle de sua família. Normalizada no convívio familiar, o conceito “violência doméstica” tem sido utilizado como um termo suave,

restrito e íntimo, por vezes sexualizado e dessa forma privado ao casal, tornando-se de difícil compreensão tanto para mulher quanto para vizinhos e familiares como algo brutal e que necessita de denúncias. E, de acordo com essa invisibilidade, criada historicamente, as mulheres estão sendo espancadas e às vezes agredidas até a morte dentro de suas casas (HOOKS, 2020, p.96).

A violência pode ser considerada uma tentativa de assegurar algum tipo de supremacia, hierarquia de poder. Vemos esse fenômeno em todos os lugares, no nosso cotidiano, no esporte, trânsito, ruas, prisões, precárias condições de vida, fome, criminalidade, violência contra a mulher, criança, física e psicológica. Uma série de relações e situações que desencadeiam um conflito geral (RIFIOTIS, 2006).

A violência é uma objetivação, uma espécie de significante sempre aberto para receber significados, e não uma invariante, um objeto natural. Ao invés de acreditar que existe algo como “a violência” em relação à qual “agressores” e “vítimas” se comportam, deveríamos procurar ver como as coisas acontecem concretamente. Seria interessante identificar quais práticas e discursos estão sendo postos em jogo, pois é a partir deles que é construída a nossa própria imagem do campo da violência (RIFIOTIS, 2006, p.10).

Como demonstrado, a cidade de Lages, assim como o estado de Santa Catarina e o Brasil possuem um nível elevado de violência de gênero contra as mulheres e feminicídio. Segundo dados estatísticos de julho de 2021, a 2ª Vara Criminal da Comarca de Lages, registrou 1035 processos de violência doméstica contra a mulher (SANTA CATARINA, 2021).

Dentre os fatores que podem ser causas, pode-se citar que, em municípios onde a cultura de fazenda<sup>25</sup> é mais presente, o sistema patriarcal ainda se torna forte e naturalizado pelas pessoas. Tudo acaba se tornando justificável para agressões tanto psicológicas quanto físicas. Sendo assim, as mulheres evitam a exposição, pois

---

<sup>25</sup> Cultura é a interpretação da vida de um grupo socialmente. Da forma como as pessoas pensam, agem e interagem. De acordo com LOCKS (2016): “A cultura de fazenda persistiu e continua a orientar muitos aspectos [...]. Influenciam concepções de mundo, comportamentos sociais, interferem nas relações de poder, em estilos de vida, ritmo de trabalho.”

foram criadas neste sistema e acreditam, que a culpa é ou pode ser “realmente delas”. Torna-se importante então, problematizar, pois a cotidianidade da violência, acaba se tornando uma normalidade entre as pessoas, invisibilizando os fatos, tanto na sociedade como no imaginário feminino.

Entretanto, nesta pesquisa não é compreendida a mulher apenas como “vítima” e sim como sujeito de uma relação, visto que, o poder, assim como qualquer fenômeno social, é um processo fruto de uma interação social (GROSSI, 1994).

À vista disso, a escola possui um papel fundamental, tanto na construção, quanto na desconstrução das violências, fobias, ideias preconceituosas e práticas de discriminação (GRAUPE, 2014). Se a escola é formadora, ela também é responsável pela construção de sujeitos críticos, reflexivos e não violentos. Torna-se necessário, no ambiente educacional, o trabalho da Pedagogia da Equidade<sup>26</sup>, e de acordo com essa possibilidade, capacitar as/os professoras/es seria uma das primeiras etapas.

A educação é uma possibilidade de uma transformação deste cenário agressivo e preconceituoso, buscando conhecer como as/os professoras/es compreendem essa temática dentro da nossa região, e de que forma pensam em trabalhar este assunto de forma significativa e principalmente responsável nas escolas.

## **4 Análise e Discussão**

Após o envio do formulário, nos meses abril e maio do ano 2022<sup>27</sup>, no dia 02 de junho foram coletadas dezesseis respostas, das

---

<sup>26</sup> [...]objetiva uma educação democrática para tod@s. Ela prioriza que @s alun@s (sejam el@s, indígenas, quilombolas, negr@s, brancos, pobres, ric@s, homossexuais, heterossexuais, transexuais, bissexuais, religios@s ou não religios@s) vivenciem em salas de aula atitudes, ações, que buscam desenvolver com criticidade, ideias, competências, embasadas nos princípios dos direitos iguais para pessoas diferentes (GRAUPE, 2014, p. 390).

<sup>27</sup> Essa etapa da pesquisa já havia sido realizada nos meses de outubro e novembro de 2021, trinta e sete professoras já haviam respondido, porém, a Universidade perdeu todos os dados do drive, sendo então, este trabalho refeito no ano de 2022.

professoras que aceitaram participar e responderam às perguntas. O roteiro desenvolvido encontra-se na dissertação - “Apêndice A” - dividido em três seções, para uma melhor compreensão das professoras e organização dos objetivos da pesquisa, conforme apresentados na figura 1. As respostas foram analisadas de acordo com a metodologia do projeto. O nome das participantes não será informado, para isso, descreveremos como nome de estrelas e constelações<sup>28</sup>. Esse trabalho corresponde a primeira etapa da pesquisa, que foi realizada e recolhida, nesta primeira fase em forma de formulário pelo *Google Forms*.



**Figura 14.1:** Representação das seções. Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na primeira seção, as participantes da pesquisa foram convidadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento visa informá-las sobre o objetivo, a justificativa, a metodologia, os riscos e os benefícios da pesquisa, garantindo o compromisso com a ética de manter o anonimato das professoras. Após a leitura do TCLE e os esclarecimentos acerca da Pesquisa, o pesquisado fará a opção de participar ou não.

Na seção dois foi realizada a análise do perfil pessoal e profissional de cada participante. A faixa etária delas é de 29 a 56 anos, além da idade, as perguntas seguiam com formação, carga

---

<sup>28</sup> A decisão por estrelas e constelações foi desejo da pesquisadora, a fim de que a luz dessas mulheres nunca se apague independente do que elas já tenham passado. Que brilhem em meio a escuridão e não esqueçam da força que sua luminosidade tem no mundo.

horária de trabalho e número de filhos. Essa seção visa conhecer melhor as participantes, número de filhos, carga horária de trabalho e tempo de magistério. Para que na seção seguinte consigamos compreender melhor alguns fatores relacionados tanto ao trabalho quanto com a vida diária delas.

Na seção três visa descrever o objetivo geral da pesquisa, sendo: “analisar as narrativas das professoras da rede estadual sobre as violências de gênero contra as mulheres no contexto familiar”. Nesta etapa há a preocupação de questionar o sobre casos de violência dentro da escola, presenciadas por elas, o que pensam sobre o trabalhar o tema na sala de aula, entre outras. A intenção foi direcioná-las para perguntas mais pessoais e familiares com violências domésticas, por exemplo. Descobriu-se que sete professoras, das dezesseis já sofreram algum tipo de violência doméstica e quatro delas contaram resumidamente o que passaram e sentiram. A seguir, segue um dos relatos:

Nome	Relato
Ayla	A violência psicológica foi a pior, me sinto marcada para sempre, tenho autoestima baixa, me sinto incapaz de ter outro relacionamento, dificuldades em acreditar que sou uma mulher capaz de ser amada.

**Figura 14.2:** Resposta da questão 4.2. Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Todos os relatos são extremamente tristes e instigam a pensar sobre o quanto essas situações afetaram as vidas das participantes da pesquisa e as deixaram marcadas psicologicamente e fisicamente por tais atos. Por fim, uma delas mencionou ainda passar por isso.

Uma das perguntas as indagava sobre o porquê, na opinião delas, as mulheres sofrem violência doméstica e familiar. As dezesseis

professoras responderam. A seguir, seguem algumas respostas na figura 14.3:

ADHARA	As vezes por medo de se expor ou medo de sofrer retaliação do familiar. E sempre está na espera da melhora do agressor, porém esse nunca muda.
MIZAR	Submissão.
SAIPH	Pelo machismo e pela maneira que a sociedade trata as mulheres.
AYLA	Questão cultural que vem desde a trajetória da mulher na pré-história até hoje, o homem dominando pela força física, se sentindo o dono. A maternidade e dificuldade financeira dificulta muito a mulher ter coragem de sair de relacionamento tóxico, acaba ficando pelos filhos e por medo de não conseguir sustentar o financeiro e o psicológico sozinha.
TALITA	Cultura machista, uma sociedade com traços do modelo patriarcal, a qual não respeita as mulheres.
LIRA	Acho que é normal porque vem de famílias que existiam violência. Pena da pessoa porque são normalmente homens muito frágeis e desequilibrados.
IZAR	Por padrões comportamentais, conceitos e ideias que são repassados e cultivados em famílias, amizades.
FÊNIX	Porque elas ainda têm medo de tomar uma atitude para mudar suas vidas. Eu mudei minha vida, foi sofrido no começo, mas hoje é muito satisfatório ter paz.

**Figura 14.3:** Respostas da questão 4.3. Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nossa última pergunta, finalizando esta primeira etapa da pesquisa, questionou-se se elas aceitariam participar de uma entrevista. De acordo com a análise do gráfico, cinco professoras aceitaram participar da próxima etapa, porém, das que indicaram terem sofrido violência doméstica, apenas duas delas constam dentre essas.

## 5 Considerações Finais

Falar sobre as mulheres em situação de violência é um desafio, mas também uma necessidade. Desafio pelo fato de a pesquisa ser direcionada a um tema tão doloroso, mas significativo, uma vez que, enquanto não for escancarada esta violência de gênero, presente na sociedade, ela continuará sendo tratada com “naturalidade” e (in)visibilidade.

Entretanto, torna-se uma necessidade tanto pessoal e profissional quanto social, pela possibilidade de aprimorar nossos conhecimentos e a partir deles, estimular que outras mulheres reconheçam o espaço que podemos e devemos ocupar na sociedade, do direito desde a vida, mas também de fala e posicionamentos.

Percebe-se, de acordo com as análises das respostas do formulário aplicado correspondente a primeira etapa da pesquisa, que alguns motivos citados pelas professoras como causa da violência se repetem. O medo, a cultura patriarcal, o machismo, o desrespeito com as mulheres e a dependência financeira constam em várias justificativas. Uma das perguntas mais difíceis de responder não é o motivo, assim como uma das participantes, nomeada na pesquisa como Vega afirmou: *“Nada justifica a violência”*, mas talvez seja como sair dessa situação, como encarar e superar essa triste realidade que cerca muitas mulheres.

Espera-se que, ao final desta pesquisa, seja possível obter resultados significativos sobre a análise das/os profissionais quanto à compreensão deste fenômeno e a necessidade de “trazer para dentro da escola” este debate de forma responsável e significativa.

## 6 Referências

AMORIM, Luana (Santa Catarina). Nd+. O ano dos feminicídios: a cada seis dias, uma mulher foi morta em SC em 2020: em 2020 Santa Catarina registrou um feminicídio a mais do que no ano anterior. os crimes mais recentes foram praticados no último dia do ano, em Lages. Disponível em: <https://ndmais.com.br/seguranca/policia/feminicidios-a->

[cada-seis-dias-uma-mulher-e-morta-em-sc/](#). Acesso em: 21 abr. 2021.

- ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99% um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019. 127 p. Tradução: Heci Regina Candiani.
- BRASIL. Lei nº 14. 164 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, ano 159, Edição 108, p. 3, 10 jun. 2021. Seção 1.
- COLLING, Ana Maria. **A Cidadania da Mulher Brasileira: Uma genealogia**. São Leopoldo: Oikos, 2021.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GRAUPE, Mareli Eliane. **Pedagogia da Equidade: Gênero e diversidade no contexto escolar**. In: Políticas e fronteiras. Desafios feministas. Tubarão, v 2. Ed. Copiart, 2014.
- GROSSI, Miriam Pillar. **Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil**. Revista Estudos Feministas, v. 5, no. Especial, 1994. pp. 473-483.
- HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019. 254 p. Tradução: Rainer Patriota.
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020. 175 p. Tradução: Bhuvli Libanio.

LAGES. Daniele Mendes de Melo. **Estatísticas recentes traçam o perfil da violência contra a mulher em Santa Catarina e em Lages**. Prefeitura Municipal de Lages: 2021. Disponível em: <https://www.lages.sc.gov.br/noticia-descricao/2430/estatisticas-recentes-tracam-o-perfil-da-violencia-contra-a-mulher-em-santa-catarina-e-em-lages->. Acesso em: 18 set. 2021.

LOCKS, Geraldo Augusto. Uma Análise Antropológica da Formação Social e do Desenvolvimento Socioeconômico de Lages e da Serra Catarinense. In: YAMAGUCHI, Cristina Keiko. (Org.). **Visão contemporânea e sustentável da serra catarinense**. 2. ed. Lages: Uniplac, 2016. P. 19-42.

MULHERES, Progressistas. Brasil: **número de homicídios de mulheres por UF (2007-2017)**. Brasil: número de homicídios de mulheres por UF (2007-2017). 2017. Disponível em: <http://www.mulheresprogressistas.org/varal/images/HomicidiosUF.jpg>. Acesso em: 19 jul. 2021.

PENHA, Maria da. **Instituto Maria da Penha**. Órgão Não Governamental. Ceará: IMP, 2009. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

RIFIOTIS, Theophilos. **Nos campos da violência**: diferença e positividade. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

SAFFIOTTI, Heleieth I.B. Violência contra mulher e violência doméstica. São Paulo. 2011

SANTA CATARINA. Tribunal de Justiça de Santa Catarina. **Processos de Violência Doméstica em andamento**. Julho de 2021. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/web/violencia-contra-a-mulher/relatorios>. Acesso em: 18 set. 2021.

WAISELFISZ, Jacobo. Julio. (2012). **Mapa da Violência:**  
Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em:  
<http://www.mapadaviolencia.org.br/>. Acesso em: 18 set. 2021.



**15. EXPECTATIVAS  
FAMILIARES SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO  
INFANTIL PADRONIZADO E  
OS PROGRAMAS DE  
ESTIMULAÇÃO PRECOCE**

.....

**ALEANDRA DEFAVERI CRISTOVA  
TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI**

# 1 Introdução

A notícia de que uma criança apresenta deficiência ou possibilidade de vir a desenvolver, geralmente provoca nos pais sentimentos de medo, dúvida, incerteza em relação às expectativas de futuro da criança e da própria família. Esta notícia muitas vezes é dada para os familiares de forma a gerar incertezas e reações adversas.

Muitos casais expressam o desejo da maternidade/paternidade e da construção de uma família. Este desejo aumenta com a espera do bebê. Os pais começam a fazer planos com e para ele e, dificilmente pensam na possibilidade de o bebê apresentar deficiência. Quando as famílias tomam conhecimento que o filho apresenta deficiência ou essa possibilidade (nem sempre a suspeita inicial da deficiência é confirmada ao longo da vida, pois pode tratar-se de um atraso no desenvolvimento), sentem-se fragilizadas, especialmente por inferir que as pessoas do seu círculo de relações, assim como a sociedade mais ampla, podem reagir com “estranhamentos”, frente ao sujeito que não atende os padrões de normalidade definidos socialmente em cada tempo. Quando isso acontece, há diferentes maneiras dos pais reagirem, pois cada um encontra formas distintas de enfrentar o fato. Os discursos provocados por uma sociedade que se diz inclusiva, mas que discrimina e exclui o diferente, podem causar ainda mais sofrimento às famílias. Por que saber que uma criança apresenta deficiência ou essa possibilidade inquieta tanto às famílias? Por que a diferença nos inquieta?

Segundo Veiga-Neto (2001), a diferença incomoda, pois o conceito e o uso da norma são entendidos como forma de dominação. Para o autor, a diferença é concebida, “[...] como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioridade” (VEIGA-NETO, 2001, p.108).

Para Foucault (2012, p. 177), o poder da norma funciona “[...] facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a de regra, ele introduz como um imperativo útil o resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.” Isso equivale a dizer que pode não ser a

deficiência ou sua possibilidade que mais impacta as famílias, mas seus efeitos e as representações sociais dela decorrentes. No entanto, desnaturalizar o que está posto como verdade não é um exercício simples. Mas, é necessário para compreender, respeitar e reconhecer as singularidades existentes nos sujeitos. Percebemos que, para as famílias e os sujeitos com deficiência ou uma possibilidade, essas “verdades postas” causam constrangimento e inquietação, pois, para a sociedade, a criança vai ser categorizada a partir da sua deficiência e não a partir de um sujeito que tem possibilidades.

Nesse sentido, a notícia pode gerar distintos sentimentos familiares, resultando em aceitação ou mesmo luto e rejeição, que pode ser expressado de forma diferente dependendo de cada família, muitas vezes causando um sentimento de culpa, incertezas a partir do desconhecido e sonhos findados (PIECZKOWSKI; LIMA; RUHOFT, 2011).

Para compreendermos esse padrão de normalidade ou anormalidade estabelecido pela sociedade, evidenciamos a definição de normal segundo Veiga-Neto (2016). Para o autor, toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de comparar, de classificar, como uma medida de incluir a todos, segundo alguns critérios construídos nos grupos sociais. Ela age na definição de um modelo pré-estabelecido a que todos devem seguir. Essas definições de normalidade vão funcionar umas em relações às outras. A criança com deficiência, ou com essa possibilidade, não segue esse modelo e, ao ser comparada, recebe um *status* de inferioridade.

Diante do exposto, o estudo relatado partiu do seguinte problema de pesquisa: Como expectativas padronizadas de desenvolvimento infantil geram efeitos nas famílias de crianças com deficiência ou com esta possibilidade? Do problema de pesquisa, derivaram as seguintes perguntas de estudo: Como as famílias reagem frente à notícia de que a criança apresenta deficiência ou esta possibilidade? Como as famílias expressam as expectativas de desenvolvimento para o filho com deficiência ou com esta possibilidade? Que impactos as famílias vivem após a notícia e como se reorganizam? Como as famílias percebem a importância do Programa de Estimulação Precoce?

Este capítulo busca evidenciar as manifestações familiares em torno das questões que provocaram o estudo e as reflexões dele decorrentes.

## **2 Metodologia**

Este texto está relacionado a uma pesquisa que resultou na Dissertação de Mestrado em Educação e baseia-se em aspectos qualitativos.

O caminho metodológico escolhido para a pesquisa aqui relatada caracteriza-se como pós-crítica. Mais especificamente, como pós-estruturalista. Segundo Meyer e Paraíso:

Essas pesquisas usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo do “pós” - pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo - e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas - Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais, e Estudos Queer, entre outros (2014, p. 19).

De acordo com as autoras, existem diferenças entre essas correntes de pensamentos. Mas, são os efeitos ajustados entre elas a que “[...] chamamos teorias, abordagens ou pesquisa pós-críticas” (MEYER; PARAÍSO 2014, p. 19). Nas pesquisas pós-críticas, “[...] o sujeito é um efeito das linguagens [...]” (PARAÍSO, 2014, p. 31).

A investigação foi realizada em um Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP) do oeste de Santa Catarina. Como sujeitos da pesquisa, foram definidas nove famílias de crianças de zero a cinco anos e onze meses que frequentam o Programa de Estimulação Precoce no município onde o estudo foi desenvolvido, no ano de 2020. Em um primeiro momento, foi realizado o contato como a gestão da instituição para saber da possibilidade de realizar a pesquisa.

Como estratégia para geração das materialidades empíricas, optamos por entrevistas narrativas. Segundo Andrade (2014, p. 175), a entrevista narrativa é uma “possibilidade de pesquisa ressignificada

no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma pesquisa etnográfica”. As entrevistas foram direcionadas por um roteiro com tópicos orientadores, gravadas e posteriormente, transcritas na íntegra. Embora a pesquisa fosse direcionada às famílias, as mães é que se dispuseram a participar, uma vez que elas é que são as acompanhantes dos bebês/crianças pequenas<sup>29</sup> no Programa de Estimulação Precoce na instituição *locus* da pesquisa. Posteriormente, as narrativas foram organizadas por meio de agrupamentos temáticos<sup>30</sup>, considerando a recorrência e relevância e examinadas pela perspectiva da Análise do Discurso com inspiração foucaultiana.

Sobre discursos, Fischer (2001, p. 198-199) afirma que “[...] não há nada atrás das cortinas e sobre o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento”. A autora acrescenta que “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ no discurso [...]”.

Hermann (2019) destaca que a ética na pesquisa é uma questão essencial. Não deve ser confundida com uma mera aplicação de normas. Ética é muito mais ampla do que apenas preencher documento. Vai além: tem por finalidade resolver questões envolvendo os seres humanos, surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, e assegurar a integridade dos participantes da pesquisa. A ética embasa-se nos fundamentos “[...] da dignidade humana, da liberdade e da diversidade de indivíduos e grupos sociais, assim como princípios de integridade, transparência e responsabilidade na condução da pesquisa e de seus resultados [...]” (HERMANN, 2019, p. 21).

Considerando os cuidados éticos desta pesquisa, a instituição e os colaboradores envolvidos tiveram suas identidades preservadas,

---

<sup>29</sup> De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) são considerados: Bebês (zero a 1 e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 e 7 meses a 3 e 11 meses); Crianças Pequenas (4 a 5 e 11 meses definindo bebês e crianças bem pequenas como creche e crianças pequenas como pré-escola, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária. (BRASIL, 2017, p. 44).

<sup>30</sup> Termo adotado com base em Andrade (2014).

sendo nomeadas as mães entrevistadas, no decorrer do trabalho, como Mãe A, Mãe B, Mãe C, e assim sucessivamente. As entrevistas narrativas foram gravadas e transcritas na íntegra, considerando-se os aspectos legais previstos na Resolução 466/2012, que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética sob o CAAE: 34954720.5.0000.0116. Também foram adotados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes das entrevistas, o Termo de Consentimento para Uso de Voz (TCUV), bem como a Declaração de Ciência e Concordância da instituição envolvida.

### **3 A importância dos Programas de Estimulação Precoce e as expectativas familiares de desenvolvimento infantil**

O desejo de maternidade e paternidade é algo almejado por muitos casais que idealizam um bebê e com ele, planejam o futuro ideal. Franco (2012) destaca que os pais idealizam o bebê e criam expectativas com relação ao futuro e à sua vida. Nota-se que quando este bebê “perfeito” não nasce, os pais enfrentam expectativas diferentes das planejadas e alguns desafios que a deficiência do filho representa.

Neste contexto, algumas famílias criam poucas expectativas de desenvolvimento para o filho. Outras encontram nas terapias o suporte ou a expectativa de correção (na lógica de que o corpo deficiente deve ser corrigido, normalizado). Nesse sentido, a Mãe B menciona que os estímulos oferecidos ao seu filho contribuíram para o desenvolvimento dele e sua independência, afirmando:

Eu acho que tudo depende dos estímulos. De como nós conduzimos as coisas. A gente vai continuar investindo nas terapias. Ele tem um potencial muito grande para continuar desenvolvendo e quem sabe levar uma vida "normal". É bem gratificante para mim ver quando ele consegue se superar, aprender e realizar coisas que no início do diagnóstico eu achava que nunca ia acontecer. Graças a Deus meu filho me surpreende muito positivamente (MÃE B).

O desafio inicial, vivenciado pela família a partir da notícia, aos poucos é amenizado quando os pais percebem que seu filho está

se desenvolvendo e aprendendo. É o que relata a Mãe F, ao perceber que seu filho de cinco anos estava reconhecendo a letra inicial do seu nome. “Nesse dia eu chorei de emoção ao ver meu filho eufórico ao ver a letra do seu nome”. E acrescenta ainda, que o desenvolvimento do seu filho é lento, mas que cada pequena conquista enche seu coração de orgulho e gratidão.

Frequentemente, as primeiras orientações que as famílias recebem, durante e após o nascimento do bebê, são de ordem clínico-terapêuticas, de profissionais da saúde, como médicos e enfermeiras, que descrevem para os familiares o que observam nos exames clínicos. Contudo, nem sempre o que os exames mostram é de fato o que as famílias percebem e relatam sobre o desenvolvimento de seu filho. Dentre as participantes da pesquisa, a Mãe G destaca: “claro que médicos... eles têm que dizer o que está no papel, lá no exame. Porque o que aparece no exame, eles têm que te falar [...]”.

Nessa lógica, o saber médico cria efeitos de verdade e subjetiva as famílias, principalmente, nos primeiros anos de vida do filho.

Não é, portanto, o próprio olhar que tem poder de análise e de síntese; mas a verdade de um saber discursivo que vem se acrescentar de fora e como uma recompensa ao olhar vigilante do estudante. Nesse método clínico em que a espessura do percebido oculta apenas a imperiosa e lacônica verdade que nomeia, trata-se não de um *exame*, mas uma decifração (FOUCAULT, 1977, p. 67).

Fica evidente que por mais que as famílias busquem conhecimento sobre o desenvolvimento e a deficiência do seu filho, elas são guiadas pelos discursos médicos, como destaca a Mãe C, quando relata a diferença que ela percebe entre seu filho que tem síndrome de Down para outra criança sem deficiência: “eu tive que ensinar tudo para ele e para conseguir essa autonomia partimos para as terapias”. Nesse sentido, Thomas e Kraemer (2017) destacam que na metade do século XX as pessoas com deficiência passaram a ser diagnosticadas “[...] como sujeitos que precisavam ser submetidos a práticas corretivas e reabilitadoras para que pudessem ser aproximados, o máximo possível da normalidade” (p. 34).

Nota-se que, em alguns casos, as pessoas com deficiência são decifradas pelos exames, reduzidas a eles, e que, muitas vezes, o

sujeito em sua totalidade não é reconhecido, pois os discursos clínicos têm maior significado e poder em relação aos discursos educacionais. Assim, “[...] são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isto é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGANETO, 2016, p. 101). O autor acrescenta ainda que a vontade de verdade é reconduzida pelos modos de como o saber é aplicado e atribuído em uma sociedade. Sendo assim, o saber médico pode representar, para algumas famílias, verdades inquestionáveis.

As narrativas da Mãe D destacam que sua filha está se desenvolvendo e aprendendo bem. Menciona que a criança tem um potencial muito grande para aprender e que está possibilitando que se desenvolva, sem por limites, por ser uma criança com deficiência, respeitando suas singularidades: “Eu a vejo dançando, nadando, fazendo coisas normais que todas as crianças fazem. Eu vejo minha filha como uma criança para o mundo”.

A ideia padronizada de desenvolvimento infantil, impregnada em nossa sociedade, conduz as famílias que têm filhos com deficiência à busca por estes padrões. Em uma sociedade como a nossa, o poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeito. Os discursos propagados são naturalizados como uma verdade, atendendo ao interesse de determinados grupos. Contudo, esses discursos “[...] podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos [...]” (PARAÍSO, 2014, p. 33).

Vygotski (1991, p. 40), estudioso dos processos de aprendizagem infantil, destaca que o desenvolvimento em bebês e crianças acontece em forma de “espiral passando por um mesmo ponto a cada nova revolução”. E acrescenta ainda que o desenvolvimento “[...] é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos [...]” (VYGOTSKI, 1991, p. 51). Acrescenta o autor, que “[...] o desenvolvimento reduz-se, primariamente, à acumulação de todas as respostas possíveis. Considera-se qualquer resposta adquirida, como uma forma mais complexa ou como um substituto de uma resposta inata” (VYGOTSKI, 1991, p. 54).

Neste contexto, é possível compreender que a mediação pedagógica é especialmente relevante na relação com bebês e crianças com deficiência, na qual a singularidade pode demandar um olhar mais solidário e interativo. Assim, as interações são apoios importantes para que o desenvolvimento seja fecundo.

A Mãe H destaca que, depois que seu filho começou a receber estímulos e frequentar a instituição, “ele desenvolveu muito”. Relata também a melhora na fala, motricidade, questões motoras, aprendizagem cognitiva (letras, cores, reconhecimento de animais, entre outras manifestações) e que não se arrepende de levar seu filho ao programa de Estimulação Precoce.

A Mãe F quando indagada sobre a importância do programa de Estimulação Precoce afirma que este é a base para a família. Afirma que todos os estímulos oferecidos são planejados especialmente para o seu filho e pensando no desenvolvimento dele. A mãe acrescenta que os pequenos avanços são comemorados junto com todos os profissionais que atendem seu filho e, sobre o programa de Estimulação Precoce, comenta: “[...] aqui é minha segunda casa. A gente ama estar aqui. A gente ama estar com todos os professores, com as professoras da estimulação, com todos. Porque a gente sempre teve o melhor” (Mãe F).

A Mãe D destaca que a área cognitiva, que é trabalhada no Programa de Estimulação Precoce, é fundamental para o desenvolvimento de sua filha. Ela acrescenta: O faz de conta, o comer, os primeiros passos.... Tudo começou aqui, se não tivesse sido aqui ter dado um direcionamento, ela não estaria onde ela está agora [...] (Mãe D).

Nesse cenário, Vygotski (1991, p. 51) afirma que o “[...] desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma alteração radical na própria estrutura do comportamento; em um novo estágio, a criança não só muda suas respostas, como também as realiza de maneiras novas, gerando novos ‘instrumentos’ [...]”. O autor acrescenta que o “[...] desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas” (VYGOTSKI, 1991, p. 51). Os estímulos contribuem para que os processos internos e externos auxiliem no desenvolvimento.

Acrescenta o autor, que “[...] o desenvolvimento reduz-se, primariamente, à acumulação de todas as respostas possíveis. Considera-se qualquer resposta adquirida, como uma forma mais complexa ou como um substituto de uma resposta inata” (VYGOTSKI, 1991, p. 54).

Nessa relação, é possível compreender que os estímulos ofertados aos bebês e crianças são apoios importantes para que o desenvolvimento seja fecundo. As narrativas da Mãe E apontam melhoras no desenvolvimento do filho de quatro anos nos últimos oito meses. Destaca ainda, que apesar da dificuldade na fala por trocas de consoantes, é perceptível o desenvolvimento do seu filho, sendo possível que outras pessoas compreendam sua fala.

Para as famílias que tem uma criança com deficiência, é importante compreender que o desenvolvimento do filho acontece de outra maneira, ou seja, a aprendizagem e desenvolvimento acontecem de forma singular, respeitando suas particularidades. Na narrativa da Mãe C, é percebida a compreensão deste desenvolvimento e do trabalho da Estimulação Precoce, quando ela relata que: [...] é fundamental a estimulação precoce porque você ensina a raciocinar, ensina a pensar, ensina a criança coisas básicas para a vida [...].

A Mãe E relata que desde que seu filho iniciou as terapias na Estimulação Precoce houve muitos avanços e o desenvolvimento todo foi embasado nas orientações e estímulos que os profissionais ofereciam. A Mãe acrescenta: “a gente tem muito orgulho e valoriza muito aqui os profissionais, porque a gente viu uma mudança gigante. O trabalho da instituição toda é incrível”.

As orientações que os profissionais da Estimulação Precoce oferecem aos familiares quando o bebê inicia no Programa são apoios importantes, pois eles sentem-se seguros e começam a entender e compreender a deficiência do filho, como relata a Mãe G: “quando começou os tratamentos com ele que eu comecei a entender, comecei a ter um caminho, uma rotina”.

Machado (2019, p. 9), destaca que os primeiros contatos dos profissionais com as famílias são importantes para se “[...] estabelecer as bases de uma relação de confiança e de colaboração, ou seja, o que o profissional diz ou faz e a forma como escuta as famílias nos primeiros encontros [...]”. Esses movimentos vão auxiliar e

influenciar as famílias na busca do desenvolvimento do seu filho, na compreensão da deficiência ou essa possibilidade e do programa de Estimulação Precoce.

Nesse cenário, escutar as prioridades e o contexto de cada família, bem como os da criança, auxilia os profissionais a traçar estratégias/metodologias para que o desenvolvimento seja mais fecundo. Compreender essas especificidades é importante, pois cada bebê e criança necessitam de estímulos diferentes. De acordo com as narrativas da Mãe A, levar seu filho para o Programa de Estimulação Precoce alterou a logística da família. Evidência que as orientações recebidas foram importantes e valiosas para compreender o desenvolvimento do seu filho e acrescenta que:

Fez toda a diferença no desenvolvimento dele, isso eu não tenho dúvida nenhuma. Foi a melhor escolha que a gente tinha naquele momento: trazer ele para a estimulação. Foi fazer os atendimentos até porque é um direito dele ser assistido da melhor forma possível (Mãe A).

Em consonância com a fala da mãe, Safar (2011, p. 51) descreve que o acesso aos Programas de Estimulação Precoce, “como medida de prevenção, é sobretudo um direito à saúde, evitando-se uma deficiência ou minimizando seus agravos”, sendo ofertados pelos órgãos federais e de maneira gratuita.

Nesse contexto, Pieczkowski (2014, p. 207), embasada em Vigostki, destaca que uma criança com deficiência “[...] não é simplesmente menos desenvolvida que uma criança normal da sua idade, mas é uma criança que se desenvolve de outro modo”. A autora, faz referência à deficiência intelectual, embora o princípio possa ser válido também para as demais, afirmando:

[...] não se trata de negar que as limitações substanciais existam nas pessoas com deficiência intelectual acentuada, no entanto, acredito que, seja qual for o grau de limitação, a transformação sempre é possível, se o parâmetro for a própria pessoa e não os modelos padronizados (PIECZKOWSKI, 2014, p. 204-205).

Por sua vez, a Mãe I narra que o Programa de Estimulação contribuiu para melhorar a socialização dos filhos. Segundo ela, “hoje

eles estão mais abertos e muito receptivos”. Essa mãe, que tem filhos gêmeos que frequentam o Programa, acrescenta que o gêmeo A era mais tranquilo, porém, o gêmeo B era mais reservado, introvertido e demorou mais para se adaptar com os atendimentos do Programa.

Nesse sentido, é importante que a criança tenha contato com os mais variados estímulos, para que possa ampliar a capacidade do desenvolvimento, sendo que um estímulo importante e que contribui na socialização é o brincar, pois “[...] a criança inicia o seu processo de autoconhecimento, toma contato com a realidade externa e, a partir das relações vinculares, passa a interagir com o mundo” (BRASIL, 2016, p.159).

Essas narrativas e as contribuições dos autores evidenciam que os Programas de Estimulação Precoce são apoios importantes para as famílias, que muitas vezes chegam em uma instituição que oferta o Programa de Estimulação Precoce com pouco ou nenhum conhecimento sobre a individualidade do filho e encontram nos profissionais, amparo e direção.

## **4 Considerações finais**

Inicialmente, é necessário destacar que muitas famílias, ao desejar ter um bebê, o idealizam como perfeito. Quando isso não acontece, surgem muitos sentimentos, tais como: medo, culpa, insegurança, desespero. As famílias sentem a pressão de uma sociedade regida por padrões de normalidade preestabelecidos, a qual quem não se “enquadra” é visto como estranho, exótico, como alguém a ser normalizado.

A ideia padronizada de desenvolvimento, presente na sociedade, conduz as famílias que têm filhos com deficiência à busca destes padrões, pois as pessoas com deficiência são vistas como inferiores, incapazes e, conseqüentemente, são estigmatizadas. Os discursos propagados são naturalizados como uma verdade, por isso, tensionar esses discursos é importante para que possamos compreender que ser diferente deve ser visto como um direito humano e não como falta ou inferioridade. É necessário reconhecer as singularidades e as especificidades dos sujeitos. Contudo, bebês e crianças com deficiência ou esta possibilidade frequentemente

causam desassossego e estranhamento à sociedade, que, por meio de terapias e medicalização, busca a normalização.

Com isso, não temos a pretensão de negar que a diferença existe, mas que esta não pode ser vista antes do sujeito, como forma de submissão. A partir disso, alguns questionamentos surgem sobre as pessoas que não se encaixam na norma, pensando em um contexto amplo: o da diferença. Excluir, classificar, normatizar e normalizar o outro, num contexto diverso, é uma forma de negar os direitos humanos e são heranças históricas que necessitam ser tensionadas e superadas.

Considerando que a criança com deficiência ou essa possibilidade não se “enquadra” na norma, ter uma criança com deficiência é difícil, menos difícil lidar com a expectativa social de desenvolvimento padronizado, o que resulta em exclusão e segregação, pois para as famílias é difícil ter um filho que se distancia dos padrões de corpo e desenvolvimento perfeito.

É evidente, a partir das narrativas das mães, que os Programas de Estimulação Precoce contribuem para o desenvolvimento das crianças que apresentam alguma deficiência ou esta possibilidade. Para as famílias, o convívio com outras famílias em condições similares, a possibilidade de compartilhar suas histórias e ser amparadas, auxilia a aprender a conviver com os novos desafios. Com o passar do tempo, afirmam o aprendizado de visualizar a criança antes de sua deficiência.

O apoio recebido dos profissionais de um programa de Estimulação Precoce contribui para que as famílias se sintam seguras e possam criar laços de reciprocidade. Ouvir as necessidades das famílias permite que os profissionais entendam o contexto em que a criança está inserida e que juntos, possam criar estratégias para que o desenvolvimento do bebê ou da criança seja fecundo.

## 5 Referências

ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-**

**críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.

BRASIL. **Diretrizes de Estimulação Precoce:** crianças de zero a três anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia. Ministério da Saúde, Secretaria de atenção à saúde – Brasília, Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em 19 nov. 2020.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Clínica.** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro. Forense-Universitária.1977.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANCO, V. A inclusão começa em casa... *In* RODRIGUES, David. (Org.). **Educação Inclusiva:** Dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget. 2. ed. 2012. p. 157- 170.

HERMANN, N. Ética. *In:* **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 17-22.

MACHADO, M. A. M. Perspectivas de famílias sobre as práticas de Intervenção Precoce na Infância: o que nos diz a literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/29789/pdf>. Acessado em 11 de out. 2019.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-24.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E., & PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; LIMA, A. F. de; RUHOFT, T. Estimulação Essencial em crianças com necessidades especiais de zero a três anos. **Revista Educação Especial**, n. 27, p.1-10, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4356>. Acesso em: 10 out. 2019.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual: influências de Vygostky. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z. NAUJORKS, M. I. (Org). **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó. Argos, 2014. p.189-216.

SAFAR, R. N. C. Elementos de análise para a compreensão da Estimulação Precoce como direito social. Barueri, SP: Minha editora, 2011.

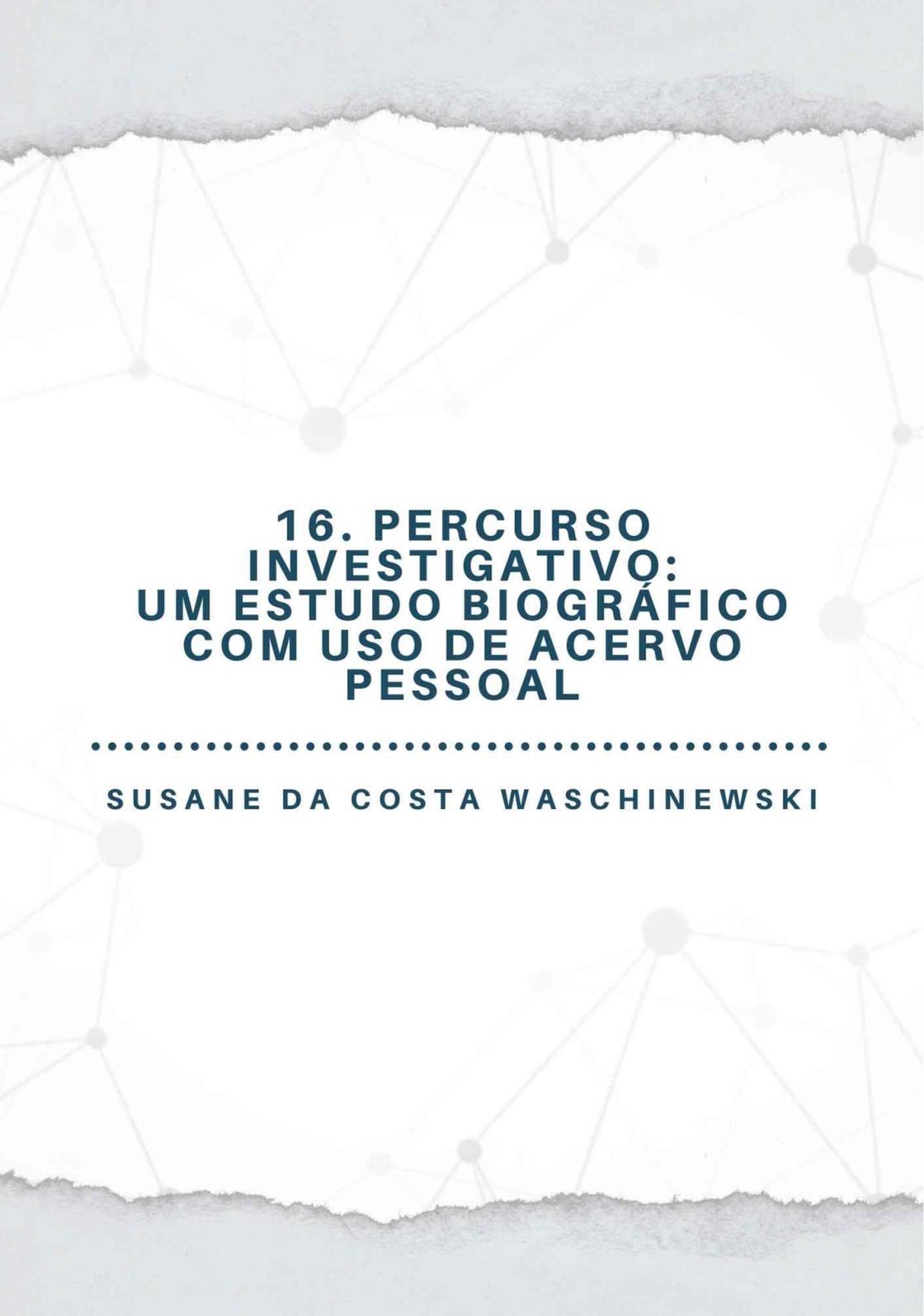
SALES, S. R. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, p. 113-134. (2014).

THOMA, A. da S.; KRAEMER, G. M. **As pessoas com deficiência no Brasil**: Políticas e práticas de governo. Curitiba: Appris, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. edição brasileira, São Paulo – SP: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.



**16. PERCURSO  
INVESTIGATIVO:  
UM ESTUDO BIOGRÁFICO  
COM USO DE ACERVO  
PESSOAL**

.....

**SUSANE DA COSTA WASCHINEWSKI**

# 1 Introdução

O desenvolvimento de uma pesquisa não é algo que ocorre de forma linear e ordenada. Ao longo do processo, é comum nos depararmos com ausências, lacunas, encontros, dilemas e obstáculos. Dialogando com o espaço-tempo da pesquisa intitulada *Jessy Cherem (1929-2014): percursos da professora catarinense e seu arquivo em três tempos*, este estudo tem como objetivo refletir sobre a experiência de trabalho com diferentes tipos documentais em interface com o gênero biográfico, observando neles campos abertos, potencialidades e desafios para conhecer aspectos sobre a História da Educação Brasileira.

Em 2018, eu iniciava uma pesquisa que, assim como muitas outras, não sabia como iria ser seu percurso, muito menos seu resultado parcial e final. É importante destacar, entretanto, que ela era fruto de um processo anterior: o desenvolvimento da dissertação do curso de Mestrado em Educação, cursado na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Ou seja, o estudo que iniciava tinha como ponto de partida as possibilidades abertas pela continuidade da pesquisa anterior, por entender que as análises já empreendidas abriam outros horizontes de investigação que não se esgotaram e indicavam diferentes abordagens que poderiam ser desafiadoras.

Na dissertação desenvolvida entre 2015 e 2017, intitulada “Biblioteca de Orientação da Professora Primária: as regras de civilidade no conteúdo de Estudos Sociais do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAAE (1956-1964)”, eu me dediquei a explorar questões sobre o PABAAE-INEP e os preceitos de civilidade difundidos por meio dos referidos manuais, em especial ao volume de Estudos Sociais.

Ao investigar o PABAAE-INEP, fui descobrindo diversas informações, entre elas a de que ele foi um convênio assinado em 1956, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), tendo como ministro da Educação o sr. Clóvis Salgado da Gama (1956-1960) e como governador de Minas Gerais o sr. José Francisco Bias Fortes (1956-1961), e que contou com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sua sede foi o estado de Minas Gerais, mais precisamente no Instituto de

Educação de Belo Horizonte, cujo prédio foi reformado para receber professores de diversos estados brasileiros. O programa teve início de suas instalações em 1956 e previsão para o encerramento de suas atividades em 1961, porém, novos acordos (como sua difusão em todo o território nacional) levaram à duração dessa assistência até 1º de agosto de 1964 (WASCHINEWSKI, 2020).

Esse programa tinha como objetivo formar instrutores, ou seja, profissionais que atuariam no aperfeiçoamento das professoras normalistas, publicar materiais didáticos para divulgação e circulação das propostas pedagógicas, além de enviar professores aos Estados Unidos para conhecer as experiências educacionais desenvolvidas na sede do PABAE-INEP. Para tal, ao longo do convênio, foram utilizadas várias estratégias, como cursos de curta e longa duração, destinados apenas às professoras religiosas, foi criada uma biblioteca do PABAE-INEP que, além de reunir muitos livros e estudos referentes à educação, atuou na elaboração e difusão de materiais didáticos para a formação dos professores, bem como lançou materiais para difusão do programa, como um pequeno filme intitulado “A escola agora é outra: o Programa de Assistência Brasileiro ao Ensino Elementar” (WASCHINEWSKI; RABELO, 2017).

Por meio da investigação sobre esse programa educacional, surgiu a intenção de dar continuidade à pesquisa de forma mais aprofundada, analisando as lacunas e todas as pistas que não foram solucionadas. Logo, resolvi escrever o projeto de pesquisa de Doutorado com o interesse de observar a abrangência do PABAE-INEP, em especial o seu alcance no estado catarinense. A análise que pretendia desenvolver envolvia a identificação das professoras que haviam realizados os cursos em Belo Horizonte e os possíveis desdobramentos em suas trajetórias profissionais e no contexto educacional desse estado.

Diante dessa contextualização inicial, a proposta deste artigo surgiu em meio às reflexões produzidas ao longo do percurso da pesquisa, seus aspectos metodológicos elencados ao longo do próprio processo que envolveu a definição do objeto de estudo, os locais de pesquisa, a análise dos documentos encontrados e os documentos produzidos na pesquisa, em diálogo com o gênero biográfico.

Para alcançar o objetivo exposto, busquei neste texto discutir as seguintes questões: a) do tema ao problema, alguns aspectos do caminho metodológico; b) documentos mobilizados: multiplicidade dos sentidos, em que apresento os documentos, o universo dos documentos mobilizados na pesquisa e algumas possibilidades investigadas e seus dilemas; c) imagens quebradas: novas interrogações.

## **2 Do tema ao problema: caminhos metodológicos**

O pesquisador é movido pela curiosidade referente a acontecimentos, notícias, audiências. De forma geral, somos movidos por diversas questões que nos despertam interesse de pesquisa. Essas, logo são transformadas em interrogações e problematizações. Foi pelas inúmeras curiosidades que tinha sobre o PABAE-INEP e suas ressonâncias na educação que comecei a formular perguntas. As indagações estavam envoltas na tentativa de descobrir quantos professores o estado de Santa Catarina havia enviado ao programa. Quem eram esses professores? Seria possível entrevistá-los? Onde ficavam alojados durante os cursos na capital mineira? Quem custeou os gastos das viagens e da estadia? Essas eram apenas algumas perguntas que me provocavam e despertavam o interesse de pesquisa.

Inicialmente me intrigava constatar que um programa com uma abrangência nacional, com alto investimento estatal e com parceria internacional, é pouco pesquisado e menos ainda lembrado (no próprio âmbito das campanhas educacionais do INEP). O interesse investigativo estava atravessado, também, pela curiosidade em saber como os manuais do PABAE-INEP, que foram objetos de estudo na dissertação, haviam chegado até Criciúma (SC), ou seja, quem havia utilizado, comprado, comercializado nessa cidade, que estava distante da capital (Florianópolis), e o mais intrigante: quem os havia preservado, possibilitando o encontro do pesquisador quase 60 anos depois de seu lançamento?

Durante a pesquisa de Mestrado, fiz vários investimentos, por meio de visitas a instituições de salvaguarda, bibliotecas, acervos especiais de obras raras, museus, entrevistas a professores e profissionais da educação, com o objetivo de encontrar um

participante desse convênio, ou documentos, pistas que me ajudassem a desenhar melhor a pesquisa. Ao me deparar com a ausência documental, centrei a pesquisa naquele momento com o que tinha acesso: os manuais do programa.

Devido à minha participação no Grupo História e Memória da Educação (GRUPHEME), pude ter contato com arquivos, realizar entrevistas e colaborar para a implementação do Centro de Memória do Sul de Santa Catarina (CEMESSC)<sup>31</sup>. Uma das ações desenvolvidas no GRUPHEME foi a constituição do Centro de Memória (virtual) da Educação do Sul de Santa Catarina, da UNESCO. Implantado em 2009, esse centro conta com um acervo digital composto por documentos das escolas estaduais mais antigas dos municípios da região sul de Santa Catarina, totalizando 27 escolas. As ações desenvolvidas, após a implantação do CEMESSC, ocorreram por meio de visitas e devolutivas às escolas que fazem parte desse centro e contaram com oficinas de noções básicas de restauração e cuidados com os acervos escolares. Essas atividades contribuíram para que o grupo se tornasse uma referência na preservação do patrimônio histórico-educativo. Nesse processo, o GRUPEHME recebeu doações de objetos escolares e arquivos pessoais de professores (WASCHINEWSKI, 2020).

Uma das doações que chegou até as nossas mãos foi uma coleção de manuais escolares intitulada “Biblioteca de Orientação da Professora Primária – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEI)”, destinada ao aperfeiçoamento de professoras primárias durante as décadas de 1950 e 1960. Buscando os registros de doação e conversando com os coordenadores do grupo de pesquisa, pude chegar a dois nomes importante para a pesquisa: a professora doadora dos manuais, Vera Maria Silvestri Cruz (1947-2020), e Jessy Cherem (1929-2014), que havia feito o curso do PABAEI-IEP entre 1962 e 1963.

---

<sup>31</sup> O CEMESSC é um centro de memória virtual que conta com um acervo digital composto por documentos textuais, iconográficos e objetos museológicos identificados e digitalizados ou fotografados que se encontram nas escolas ou que circularam no âmbito escolar. Endereço de acesso [http://www.bib.unesc.net/muesc/muni\\_07.php](http://www.bib.unesc.net/muesc/muni_07.php)

Foi a partir do encontro com esses nomes que comecei a desenhar a pesquisa de Doutorado, com a intenção de traçar contornos aproximativos que permitissem conhecer aspectos da história pessoal e profissional de vida de Jessy Cherem, visto que ela foi a única professora que eu havia identificado como participante dos cursos de aperfeiçoamento do referido programa, além de sua destacada atuação no setor educacional e cultural no estado catarinense. Por meio de seu percurso, tinha o interesse de identificar outros professores ou um grupo de professoras que teriam viajado com ela com destino ao aperfeiçoamento profissional do PABAAE-INEP. Um novo investimento foi feito, dessa vez para localizar Jessy e possivelmente entrevistá-la.

Consegui o telefone de Jessy Cherem em um registro de entrevista (concedido a uma pesquisadora do GRUPEHME em 2012), telefonei para sua residência e fui informada que ela havia falecido em 2014. Passei a tentar contato com seus familiares com o intuito de conhecer um pouco mais sobre sua trajetória e possivelmente acessar seus documentos pessoais para a constituição da pesquisa.

Referente a Vera Maria Silvestri Cruz, doadora dos manuais, que passaram a ser meus objetos e minhas fontes de pesquisa nos últimos anos, consegui entrar em contato, agendamos uma conversa, que resultou em duas entrevistas, por meio das quais pude conhecer um pouco de sua trajetória profissional. Descobri que ela foi aluna de Jessy Cherem quando estudou no Curso Normal no Colégio Madre Tereza Michel (1965-1967), período em que tem conhecimento do PABAAE-INEP, adquirindo os manuais para lhe auxiliar em seus primeiros anos no magistério.

Voltando a Jessy Cherem, após muitos contatos e contratempos, tive acesso aos seus documentos pessoais, ou parte deles, pois passaram pela triagem de seus familiares, inclusive algumas fotografias e cartas haviam sido entregues aos seus remetentes. “Tais circunstâncias tornam praticamente impossível uma interpretação literal do conceito de ordem original, quando se trata de organizar e descrever documentos pessoais” (MEEHAN, 2018, p. 305). Seus documentos carregam muitas marcas, são álbuns quase vazios, álbuns reorganizados, com anotações, marcas de colas, fitas adesivas, fotografias recortadas, coladas, sobrepostas, relatórios, cartas, discursos e diversas homenagens. É um conjunto documental

que aguça as sensibilidades em imaginar diferentes cenários e intrigas.

Com o empréstimo dos documentos de Jessy, entrei em um dos primeiros dilemas: continuar procurando pistas sobre outros professores catarinenses participantes do PABAE-INEP ou mudar o foco de análise? O documento mais promissor que havia encontrado foi o relatório do PABAE-INEP de 1964, no qual consta uma espécie de balanço sobre o convênio com dados referentes ao número de participantes por estado e a organização dos cursos. Nele pude encontrar a informação de que Santa Catarina teria enviado 19 professores para o aperfeiçoamento entre os anos de 1959 e 1964.

Apesar de ser um indicativo importante, já estava há muito tempo envolvida com a busca nos arquivos e precisava começar a desenvolver a escrita, delimitar o objeto. Assim, a escolha foi pautada na alteração das escalas de observação. Ou seja, em vez de tentar alcançar a identificação de um grupo de professores, analisar, por meio da única identificada, aspectos de sua participação nesse convênio. Segundo Revel (2010, p. 348): "[...] variar a focalização de um objeto não é unicamente aumentar ou diminuir seu tamanho no visor, e sim modificar sua forma e sua trama". Foi pensando em alterar a escala de observação que decidi ajustar minhas lentes para análise.

Movida pelas novas possibilidades proporcionadas pelo ajuste do olhar para o objeto de pesquisa, persegui a ideia de investigar o percurso de vida de Jessy Cherem, em especial no que se refere aos aspectos educacionais, na tarefa que desempenhou frente à formação de professores e na condição de representante do estado em um projeto de modernização educacional catarinense. Por meio de sua história de vida e seus documentos pessoais, busquei identificar vestígios que ajudam conhecer o cenário educacional, em especial os desdobramentos de sua participação no PABAE-INEP (1956-1964), que são poucos conhecidos na História e Historiografia da Educação não apenas catarinense, mas também nacional.

É importante destacar que não tinha o interesse em trabalhar com a perspectiva do gênero biográfico, porém, o próprio percurso da pesquisa, aos poucos, me conduziu ao encontro de uma mulher e sua trajetória pessoal e profissional, que abria um leque investigativo para

me aproximar das campanhas educacionais, como era visto, como se pensava a formação de professores no Brasil e como o estado de Santa Catarina dialogava com o nacional. Isso me pareceu ser uma possibilidade incrível, mas que me senti insegura, com muitas dúvidas de embarcar por completo. Os temores pareciam legítimos, afinal, o gênero biográfico apesar de “seu retorno”, é alvo de diversos debates epistemológicos. Apenas essa questão já me preocupava profundamente. Somava-se a ela o medo ou os medos que acredito que devam ser iminentes aos pesquisadores desse campo: a conduta ética em trabalhar com a história de uma vida.

### **3 Documentos mobilizados: multiplicidade dos sentidos**

No processo de buscar pistas sobre a participação de professores e profissionais da educação catarinenses no PABAE-INEP, acabei empreendendo uma quantidade significativa de tempo em diferentes instituições de salvaguarda. Foi o momento que me deparei com a imensidão dos arquivos, no qual, ao mergulhar, poderia me afogar.

Aos poucos, fui encontrando diversos registros sobre o período que estava investigando, entretanto, sobre o convênio ou sobre os professores havia uma ausência que era cada dia mais intrigante<sup>32</sup>. Fui percebendo que as lacunas e o silêncio desses espaços eram [...] muito mais violentos que qualquer algazarra de pátio de escola [...]” (FARGE, 2009, p. 53).

Albuquerque Jr. (2019, p. 187), indagando sobre a atividade do historiador como um gesto político, argumenta que a escrita da história é constituída com base em escolhas:

[...] teria que selecionar aquilo e aqueles que julgava serem relevantes ou dignos de registro. Assim como no campo político havia que se realizar uma hierarquia das escolhas e das opções, o

---

<sup>32</sup> A própria Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina informou que não dispõe de documentos sobre as atividades profissionais dos professores referentes às décadas de 1950 a 1970.

*histor* também deveria hierarquizar os eventos e os feitos a serem relatados.

Ao refletir os efeitos das escolhas na constituição dos arquivos institucionais visitados, é importante destacar que a própria concepção do ato de “arquivar” passa pelas ações de reunir, selecionar, ordenar, dispor ao público. Nesse ínterim, temos ações pautadas em escolhas daquilo que mereceu ser preservado e os que foram julgados menos importantes.

Os documentos pessoais selecionados e preservados por Jessy Cherem continham indícios importantes do PABAE-INEP, mas também traços da atuação de uma vida profissional dedicada à educação e à cultura. Nesses guardados, estavam presentes relatórios, cadernos de planejamento, certificados, diplomas, homenagens, cartas de ex-alunos, agendas, anotações pessoais, cartões, enfim uma diversidade de registros que possibilitam entrever aspectos íntimos da personagem. Segundo Artières (1998, p. 11), a prática de arquivamento é permeada por uma intenção autobiográfica e a constituição do que ocorre por meio daquilo que é selecionado: “[...] fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens”. São documentos “ordinários” (CERTEAU, 2005, p. 12), por serem da ordem do comum, aqui considerados importantes, pois geralmente recordam nossa atuação profissional, momentos em família, viagens, os quais temos a intenção de preservar e projetar como imagens de nós mesmos.

Além dos documentos cedidos pelos familiares de Jessy Cherem, reuni outros dois conjuntos documentais que integram os guardados da personagem e que em diferentes momentos, ela acabou emprestando a pesquisas, o que de alguma forma permitiu encontrá-los. O primeiro, concedido à pesquisadora Katianne Bruhns, composto por vasta documentação em diferentes locais de pesquisa, produzidos e mobilizando em sua tese: “Museu Histórico de Santa Catarina: discurso, patrimônio e poder (1970-1990)” (2010). Ao abordar a trajetória do MHSC e a rede política que se forma em torno da instituição, Bruhns apresentou uma de suas personagens: Jessy Cherem, a primeira diretora do museu, nomeada pelo então governador, o sr. Antônio Carlos Konder Reis em 1977, exercendo a função até 1987. No período da pesquisa, Jessy emprestou um

conjunto de correspondências enviadas por Konder Reis (1924-2018). Essa escrita epistolar se refere às atividades do museu, à aquisição de equipamentos, à contratação de funcionários, entre outros assuntos. Ao realizar as cópias desses documentos, Bruhns garantiu a preservação de seus conteúdos.

Os outros documentos fazem parte do acervo documental do GRUPEHME, emprestados para a pesquisa “Jessy Cherem: a construção da trajetória de uma educadora em Criciúma na década de 1960” (GOULART, 2012). Na ocasião, alguns documentos foram digitalizados, ação que permitiu a preservação do conteúdo (mesmo que apenas em meio digital). Além dos documentos em suporte digital, dois em suporte físico integram a documentação pessoal de Jessy.

Em seguida, apresento tabelas com os três grupos documentais que se referem ao acervo pessoal da professora Jessy Cherem

**Tabela 16.1:** Arquivo pessoal de Jessy Cherem / fundo documental concedido pelos seus familiares.

TIPOLOGIA	QUANTIDADE
Álbuns fotográficos (156 fotografias)	3 peças
Documentação pessoal	3 peças
Coleção Museu do Presépio	64 peças
Cartas	3 peças
Recortes de jornais	1 peça
Fotografias postais	3 peças
<b>TOTAL APROXIMADO PEÇAS</b>	<b>230</b>

**Tabela 16.2:** Documentos sob a guarda do GRUPEHME - relata sua atuação profissional em Criciúma.

TIPOLOGIA DOCUMENTAL	QUANTIDADE/ANO/SUPORTE
Relatório Secretaria Municipal da Educação Criciúma físico	1/1965 /
Discurso sessão solene físico	2/1965 /
Certificados peças/1965 / digitalizadas	9
Recortes de jornais 1965/digitalizadas	5 peças /
Fotografias /s/d digitalizadas	45 peças
<b>TOTAL APROXIMADO</b>	<b>61 PEÇAS</b>

**Tabela 16.3:** Arquivo pessoal da pesquisadora Katianne Bruhns.

TIPOLOGIA DOCUMENTAL	QUANTIDADE/ANO/SUPORTE
Cartas de Antônio Carlos Konder Reis datilografadas/1979-1970/cópias	7
Cartas de Antônio Carlos Konder Reis manuscritas/1979-1980/cópias	2
Currículo de Jessy Cherem datilografado/s/d/cópia	1
<b>TOTAL</b>	<b>10 PEÇAS</b>

Os documentos selecionados e acumulados ao longo de sua vida contêm múltiplas interferências, “[...] confirmando a tese de que o arquivo pessoal é, muitas vezes, um projeto coletivo, no qual se sobrepõem várias subjetividades, afastando-se da sedutora imagem de expressão fiel e autêntica da subjetividade de seu titular” (HEYMANN, 2005, p. 48). Foi possível perceber nesses documentos a necessidade de criar por meio da recolha de suas diversas partes,

[...] articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação (NORA, 1993, p. 7).

Ou seja, nesse meio de aproximação com memórias esfaceladas, há o reconhecimento desses documentos valiosos para pesquisa, pois, representam contributos à “[...] memória porque não há mais meios de memória” (NORA, 1993, p. 7).

Nesse momento da pesquisa, precisei me atentar para os riscos em “confiar” nesses documentos, pois carregam intervenções que não são mais apenas as suas, assim como representam um “capital de experiências” (BELLOTO, 2017). Os álbuns fotográficos, por exemplo, estão repletos de marcas, anotações, rasuras, fotos arrancadas, fotos reorganizadas, que interrogavam sobre ação de composição do processo de arquivamento. Subjetividades e afecções se misturam e apresentam diversas problemáticas à pesquisa.

Farge (2009, p. 58) expõe as riquezas, as fragilidades e o minucioso trabalho decorrente de pesquisas em arquivos, considerando que

[...] Não se trata de descobrir nele, de uma vez por todas, um tesouro enterrado, oferecido ao mais esperto ou ao mais curioso, mas tomá-lo como um suporte que permita ao historiador buscar outras formas do saber que faltam ao conhecimento.

Muito pelo contrário: apresenta-se como espaço conflituoso, sedutor, repleto de rastros e intencionalidades, que exigem movimento constante em pensar o tempo e as suas diferentes camadas, passado, presente e futuro, e as memórias produzidas nas diferentes temporalidades.

É nesse entrelaçamento de diferentes documentos e de múltiplas intervenções que fui juntando peças e seguindo rastros, um processo lento e conflituoso que permitiu reunir partes de um arquivo. É importante destacar que os documentos de Jessy me conduziram a outros espaços de pesquisa e a outros personagens. Um desses vestígios foram percebidos nos recortes de jornais que a personagem reuniu sobre sua atuação profissional; por meio deles pude visitar dois locais: o Arquivo Público Municipal de Criciúma, onde localizei no jornal “A Tribuna Criciumense” (1964-1966) cerca de sete reportagens de interesse à pesquisa. Também encontrei outras duas nos jornais “O Estado” (Florianópolis, 1965) e “Correio Lageano” (1963), dos quais pesquisei em visita à Biblioteca Pública de Santa Catarina, em seu acervo de obras raras e em sua hemeroteca digital (HEMEROTECA DIGITAL CATARINENSE, 2019).

Além dos impressos, a documentação reunida forneceu elementos para encontrar algumas pessoas que, de alguma forma, se relacionaram com Jessy, ex-alunos, ex-colegas de trabalhos, ex-sócios nas escolas que fundou, familiares e amigos. O processo para localizar esses sujeitos que contribuiriam para a pesquisa foi intenso e ao mesmo tempo curioso, e foram empregadas muitas estratégias para localizá-los: buscas nas documentações das secretarias de algumas escolas, lista telefônica no arquivo municipal, redes sociais, indicação dos próprios entrevistados, visita em suas residências, entre outras.

À medida que eu avançava na pesquisa, com os entrevistados e na análise documental, percebia novas lacunas, que pareciam evidenciar que o alcance da trajetória de Jessy e os desdobramentos de sua formação no PABAE-INEP eram cada vez mais distantes: quanto mais caminhava em sua direção, novos elementos surgiam, o que não facilitava a construção da narrativa, bem pelo contrário, ela se distanciava ainda mais. Tinha a sensação que a cada passo dado a visão ficava turva. Os desafios circulavam em torno de compreender os documentos reunidos em suas múltiplas temporalidades: o tempo das experiências vividas por Jessy, a temporalidade registrada em seus registros, além do tempo da narrativa.

Documentos reunidos, em diversos momentos, proporcionaram sentir a presença de uma professora com forte atuação nas salas de aula, na formação de professores e na gestão pública. Os mesmos documentos silenciaram-se quando indagados

por meio de algumas perspectivas interpretativas, demonstrando também suas lacunas. Nesse terreno conflituoso, passei a considerá-los como “[...] tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas [...]” (CERTEAU, 2005, p. 189).

A profusão de elementos novos me fascinava e promovia um alerta, em especial sobre os documentos produzidos por meio da metodologia da história oral. Fui aos poucos observando que as experiências vividas pelos entrevistados atuam para a construção de uma representação baseada no tempo daquele que narra. Repletos de representações com base em suas experiências pessoais, construíram cada um “uma nova Jessy”, ao mesmo tempo que convertiam a uma memória comum da professora com carreira exemplar.

A artificialidade do empreendimento biográfico parecia rondar a pesquisa, provocando tensões, seus indícios produziam marcas nos documentos selecionados pela personagem em seu arquivamento pessoal, na narrativa dos entrevistados e nas fontes memorialistas que reuni sobre a personagem (em especial nos jornais).

As entrevistas foram produzindo minhas maiores indagações. Em que medida essas recordações permitem conhecer a personagem? Como elas me ajudam a conhecer o cenário educacional da época? Como separar as recordações das memórias que romantizam o passado? Isso é possível? Segundo Izquierdo (2002, p. 9), somos frutos do que recordamos e do que selecionamos para esquecer, ou seja, de forma inconscientemente, selecionamos fatos que queremos omitir, as lembranças importunas ou os insucessos: “De fato, não as esquece, pelo contrário: as lembra muito bem e muito seletivamente, mas as torna de difícil acesso”.

Ao longo da construção da tese, muitas questões foram possíveis de serem problematizadas, com base nas memórias dos entrevistados e com o arcabouço documental mobilizado, que contribuíram para a construção de uma narrativa de aproximações sucessivas com programas educacionais, legislações postas em vigor, de forma geral com o contexto educacional local e nacional. É importante destacar que foi uma narrativa ‘possível’ e mediada de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos definidos ao

longo do estudo. Capazes de solucionar alguns pontos de inflexão, porém, alguns ficaram em aberto para estudos futuros.

Retomando as leituras das entrevistas, pude observar mais atentamente alguns indicativos que, em grande parte, expressaram memórias elogiosas a respeito de Jessy Cherem, ou seja, cada um que rememora acontecimentos atribui seus sentidos: “A memória torna as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro” (AMADO, 1995, p. 132).

Minhas inquietações percorriam indagações sobre a representação de Jessy com uma imagem apaziguada, sem conflitos, uma “excelente professora”. Sem espaço para tensões com seus colegas de trabalho? Funcionários? Sem críticas às bandeiras educacionais que defendeu ao longo de sua trajetória profissional? Para poder compreender melhor essas memórias que circulavam em torno da personagem, precisei interpretar a construção dos discursos em torno dessas lembranças, bem como olhar para os entrevistados e personagem em suas redes de sociabilidades, ou seja, que compactuam com as mesmas ideias e corroboram nos mesmos projetos. Beatriz Sarlo (2007, p. 50) propõe analisar tais entrevistas por meio do “discurso testemunhal” carregado de presente e do “eu” narrador, que rememora algo do passado e, assim, busca sentidos para dar coerência no presente é

[...] justamente o discurso da memória e as narrações em primeira pessoa se movem pelo impulso de bloquear os sentidos que escapam; não só eles se articulam contra o esquecimento, mas também lutam por um significado que unifique a interpretação.

Em outras palavras, “[...] pode-se dizer que a hegemonia do presente sobre o passado no discurso é da ordem da experiência e se apoia, no caso do testemunho, na memória e na subjetividade” (SARLO, 2007, p. 49). Para concluir, podemos considerar que “[...] o passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória” (p. 9).

Foi considerando essas memórias, que me pareciam muito apaziguadas, que pude indagar sobre aspectos da trajetória de Jessy

Cherem nos diferentes momentos e espaços que atuou. Nesse processo, senti a necessidade de interrogar seus documentos pessoais e aqueles produzidos em sua atuação profissional. Neles, busquei como horizonte investigativo outros diálogos e pistas acerca de uma trajetória singular e ao mesmo tão múltipla. Considerando todas essas questões problematizadas, poderia me questionar: em que medida é confiável analisar as lembranças apenas desses entrevistados sobre a personagem da pesquisa, visto que todos eles estabeleceram alguma relação de afetividade com ela, construindo assim, uma imagem de admiração? Ou, ainda, quais são os entrelaçamentos entre memória e opinião? Quais são os seus efeitos para a pesquisa?

Rompendo as memórias apaziguadas, alguns documentos guardados por Jessy, especialmente seus álbuns fotográficos ou de recordações, carregam marcas sensíveis (que mencionei anteriormente), podendo ser traduzidas como um violento silêncio. Nesses álbuns, pude observar diversas marcas: fotografias sobrepostas, fotos “novas” que encobrem as que estavam antes ali. Gestos que demonstram a relação que a titular tinha em organizar seu arquivamento pessoal e que me provoca a refletir sobre o presente: em tempos de mídias digitais e redes sociais, pessoas adicionam fotos e excluem quase sempre sem deixar marcas. Álbuns digitais são diferentes dos de recordações: nestes últimos é possível perceber sinais que algo mudou, precisou ser apagado e/ou novos momentos merecem ser destacados. Tais marcas me fazem questionar as memórias apaziguadas observadas nos outros documentos. Possibilitam espiar lances da personagem ou o que ela permitiu que fosse observado nos documentos que reuniu e preservou.

Entretanto, todas essas marcas denunciam mudanças em curso ao longo da vida. Ao abrir e folhear álbuns, tenho a expectativa de encontrar certa lógica em sua organização, ao mesmo tempo em que o ato de organizar pode ser dinâmico, pois as fotografias funcionam como suporte à memória. Em alguns de seus álbuns, é possível deparar com a ação de rearranjar, tive a sensação de inacabamento, incompletude, na qual “[...] toda fotografia representa em seu conteúdo uma interrupção do tempo e, portanto, da vida” (KOSSOY, 2001, p. 44) e que dificulta o entendimento e a construção de uma narrativa, porém, aguça os sentidos e as (im)possibilidades de se criar pensamentos criativos. Isso causa a sensação de lidar com o

arquivo de uma pessoa “absurdamente humana”, com problemas familiares, rupturas e recomeços.

Ou ainda, esses rearranjos foram produzidos “[...] pressentindo a indiferença, se antecipavam a ela, colocando suas coisas em ordem” (PERROT, 1998 p. 12), isto é, destruindo seus cadernos íntimos, temendo a incompreensão ou a ironia de seus herdeiros.

Seria palco para segredos, romances, intrigas, saudades e confissões que julgamos estar bem guardados, protegidos até mesmo de nossa memória passível de esquecimento, agora ficam expostos para a coleta de alguns, bisbilhotice de outros? São eles espaços em que se "protege": você, seus pensamentos, suas cartas, seus móveis, seus objetos. Muralha, ele afasta o intruso. Refúgio, ele acolhe. Depósito, ele acumula (PERROT, 2011, p. 16).

Ou ainda “[...] redutos de sensibilidades que no campo historiográfico do tempo presente criam possibilidades de buscar traços descontínuos e vestígios sobre passados que imprimem inteligibilidade àqueles tempos” (CUNHA, 2019, p. 12).

Podemos considerar que os documentos de Jessy Cherem, em seus tempos empilhados e os documentos produzidos sobre sua trajetória de vida e profissional estão repletos de fissuras, das quais tento espiar e capturar diferentes camadas do tempo, em especial imagem dos dias em que viveu, que representam zonas de interseção entre passagens de sua vida, aspectos profissionais e a História da Educação Brasileira.

## **4 Imagens quebradas: novas interrogações**

As memórias produzidas sobre a personagem, em especial as que tive contato por meio dos entrevistados e dos jornais, representaram encruzilhadas, que perpassaram as seguintes indagações: como abordar tais representações que partiam apenas das lembranças desses documentos? Quais são os efeitos da opinião na memória? Essas inquietações passarão a compor uma nova interrogação que permeia a relação do pesquisador com o objeto da pesquisa: a de que não é uma história que quero narrar ou posso controlar por completo, que tenho o poder de separar em campos,

visualizando com clareza o que consiste em elementos da memória e de opinião.

Tais questões me provocaram diferentes sentimentos ao longo da pesquisa, considerando que, ao lidar com a história de uma vida, ou passagens dessa vida, estou implicada em constante tensão: são compromissos éticos, medo da vigilância dos vivos que esperam registros harmoniosos, entre outros dilemas, como as concepções que construímos em torno dos objetos investigativos – no meu caso, em especial, minhas representações sobre a personagem e, conseqüentemente, as frustrações ao lidar com as novas percepções desencadeadas.

Entre eles, considero o próprio processo para acessar o arquivo pessoal de Jessy Cherm, no qual estabeleci diversas tentativas, ligações telefônicas, e-mails, visita ao local de trabalho de seu filho e, por fim, o envio de uma carta, explicando meu interesse de pesquisa. Essas investidas demonstraram meu interesse em conhecer os documentos guardados pela personagem ao longo de sua vida. Ao mesmo tempo que ter recebido a concessão sob forma de empréstimo produziu desconfortos, que ora parecia rondar uma certa expectativa sob a construção narrativa da pesquisa, ora o sentimento de uma espécie de "dívida" com eles.

Ao avançar nas entrevistas, algumas frases e alguns pensamentos soltos sobre Jessy começavam a aparecer, mesmo de forma tímida. Seriam indícios, intrigas? Não sei ao certo, porém, sentia que todos os entrevistados pareciam querer falar algo a mais. Quando estamos imersos no trabalho com as entrevistas em história oral, é inevitável a proximidade entre o pesquisador e o entrevistado, “[...] fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a entrevista: literalmente uma troca de olhares” (PORTELLI, 2016, p. 10). São gestos expressos, conversas antes e após a entrevista que se cruzam e produzem sentidos aos documentos produzidos na história oral. Isso não significa que outros pesquisadores não possam ler essas entrevistas e trabalhar com essas memórias atentando para as suas sensibilidades, entretanto, o espaço da subjetividade é mais latente entre aqueles que participaram efetivamente do processo.

Retomando a questão: o que impossibilitou os entrevistados em falar algo a mais? O que eles tinham a falar? Será que esconderam

opiniões ou memórias? Intuo que o lugar de fala ocupado pelo pesquisador possa atravessar todas essas situações aqui apresentadas. Que corresponde ao modo como me apresentei, como relatei o objetivo da pesquisa, os procedimentos metodológicos. Talvez o protocolo de conduta ética<sup>33</sup> possa tê-los inibido de contar algo a mais. Tais vestígios foram deixados à mostra por uma das entrevistadas: “Você pode desligar o gravador? Quero falar algo!”. Nesses momentos de escape, ficam as questões reflexivas: o que constitui a opinião dos entrevistados sobre a personagem, o que é memória? Quanto essa memória está implicada com a opinião e como essas intrincadas relações produziram efeitos sobre a narrativa investigativa?

Muitas perguntas, com poucas respostas concretas ou conclusivas, cabem pensar todas elas como partes ou formas de representações coletivas sobre alguém ou determinado tema, que trazem à cena “memória e opinião” como categorias atravessadas pelas múltiplas temporalidades. Tais questões são provocadas por Pierre Laborie, em seu texto “Memória e opinião” (2009, p. 84):

A fabricação da opinião envolve tensões e contradições que se manifestam por atitudes aparentemente contraditórias à lógica – mas que têm sua “lógica”, diferentes –, por ambivalência, pelo pensamento súbito e suas zonas cinzentas.

Para Laborie (2009, p. 6), a opinião é um processo em constante movimento e transformação, que sofre múltiplas influências, incluindo sua relação com o tempo, ou seja, sua análise: “Depende, obviamente, do contexto e das categorias utilizadas, mas também dos regimes de temporalidades, das representações cruzadas entre passado, presente e futuro”.

Por meio dessa intersecção, é possível observar quem são os entrevistados, a quais grupos políticos pertencem, como viam e em quais espaços atuavam no campo educacional, suas opiniões e suas memórias do passado se constroem nas relações coletivas dos grupos

---

<sup>33</sup> Apresentação do objetivo da pesquisa, dos termos da entrevista, da devolutiva do texto para ajustes, como supressão ou acréscimo antes da assinatura de autorização para o uso.

os quais pertencem. São as memórias do passado, contadas no presente, que projetam o futuro, atravessadas por opiniões.

Através da rememoração de fragmentos do passado, cada memória social transmite ao presente uma das múltiplas representações do passado que quer testemunha. Entre diversos outros fatores, ela se constrói sob influência dos códigos e das preocupações do presente, por vezes, mesmo em função dos fins do presente (LABORIE, 2009, p. 80).

Nesse processo de reelaboração do passado, as pessoas contam suas histórias e narram outras sob suas perspectivas. Tomo como empréstimo Thompson (1997, p. 57), que traz: “[...] construímos nossa identidade através do processo de contar histórias para nós – mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para as outras pessoas no convívio social”. Os entrevistados da pesquisa narram histórias vividas, reformularam lembranças com suas experiências do presente, com outros entendimentos, novos olhares. Por fim, todos os elementos aqui problematizados integram um momento distinto da pesquisa, após sua defesa, mas não seu fim, com respostas conclusivas, e sim, com muitas lacunas e diversos espaços abertos para investigação.

Tanto os documentos selecionados e guardados por Jessy quanto os produzidos por meio da metodologia da história oral ajudam a pensar o conceito de tempo, que aqui poderiam simplesmente me direcionar para olhar apenas o passado, os anos em que a personagem viveu, as pessoas com que se relacionou, os projetos educacionais e culturais que empreendeu. Entretanto, todos esses rastros do passado são narrados, analisados e interrogados sob a luz do presente, considerados na pesquisa como tempos empilhados, nos quais seus testemunhos rebeldes desejam perenizar.

## **5 Apontamentos provisórios**

A pesquisa brevemente apresentada aqui e defendida sob a forma de tese em 2020 continua, pois as informações e os conhecimentos aproximados até o momento indicam que os caminhos são infundáveis. O trabalho investigativo com documentos pessoais, ego-documentos em interface com o gênero biográfico,

proporcionaram múltiplas reflexões que me conduzem a observar a importância desses documentos, reunidos e cuidadosamente guardados por Jessy Cherem ao longo de sua vida, considerando suas diversas dimensões, reconhecendo-os como portadores de memórias.

Esses caminhos proporcionaram refletir de igual maneira sobre as potencialidades e os desafios em trabalhar com documentos pessoais o gênero biográfico nas pesquisas em História da Educação. Isso porque o conjunto de informações trazidas à superfície permitiram conhecer aspectos tanto de uma professora envolvida com a formação de professores, engajada com um projeto educacional modernizador – ao mesmo tempo que os documentos mobilizados construíram narrativas que aparecem de forma apaziguadas, abrindo novas interações que buscaram dialogar com a memória e a opinião dos entrevistados – quanto dos documentos reunidos para pesquisa.

Nestas linhas buscou-se apresentar alguns momentos percorridos ao longo da construção da pesquisa, alguns impasses, dilemas como a lapidação do objeto de estudo, os empecilhos e o acesso aos acervos documentais entre outras questões que foram surgindo nas entrevistas e no refinamento dos dados durante o percurso de desenvolvimento da tese.

Escrever sobre o processo da pesquisa é um interessante exercício de nos pormos em perspectivas em relação aos caminhos e recursos adotados, penso que também é uma forma de humanizar a pesquisa acadêmica, demonstrando para os estudantes de iniciação científica e jovens pesquisadores que os caminhos nem sempre são fáceis, que as dúvidas, as dificuldades de acesso, os desafios da coleta de dados e do tratamento são tarefas inerentes a qualquer pesquisador. Entretanto, são deles que fazer emergir novos conhecimentos.

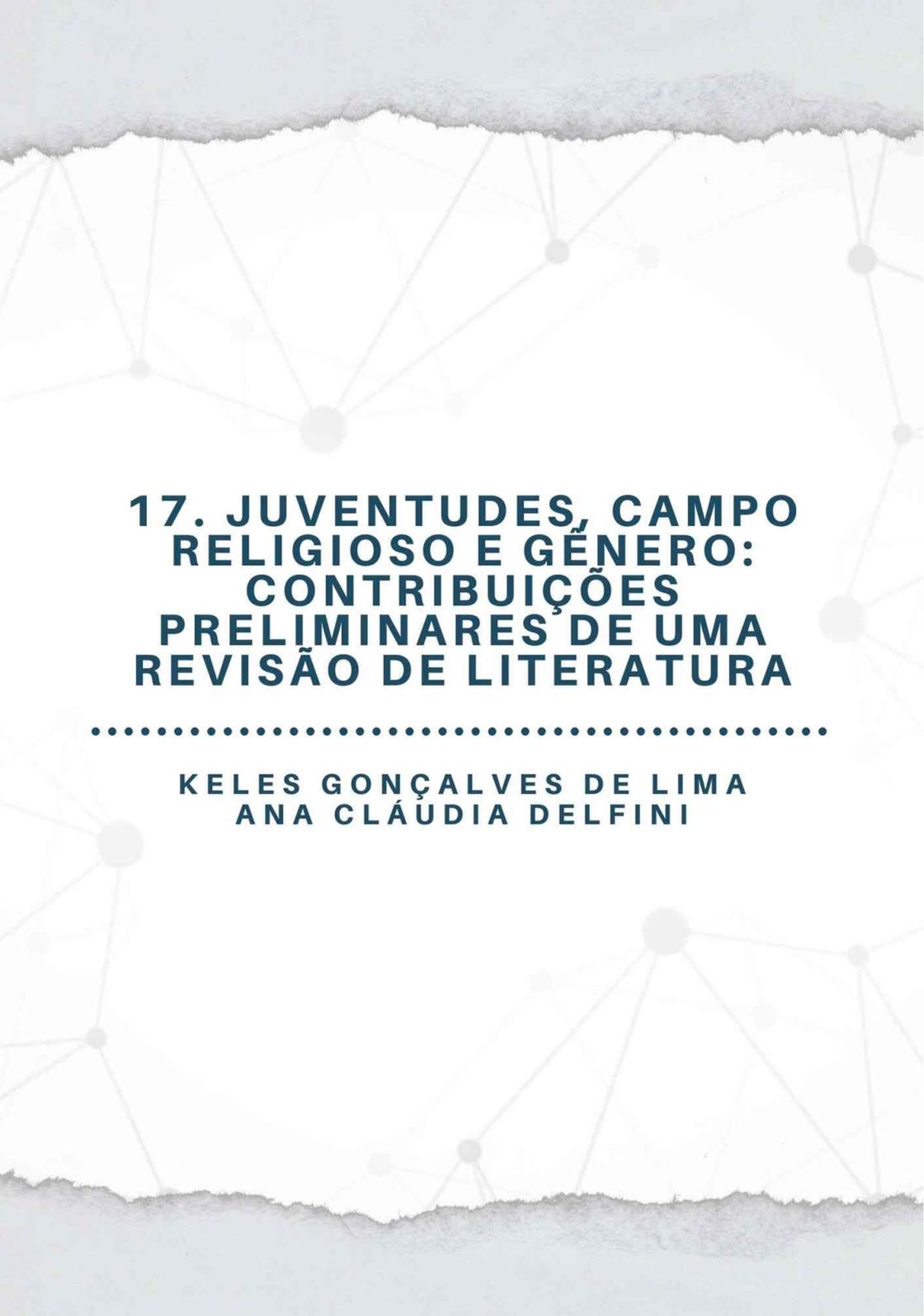
## Referências

ALBUQUERQUE Junior, Durval. Muniz. História e política, ou a arte de fazer escolhas. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 186-191, set./dez. 2019.

- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, v. 14, p. 125- 136, 1995.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jan. /jun. 1998.
- BELLOTO, Heloísa. Liberalli. **Arquivos: estudos e reflexões**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.
- BRUHNS, Katiane. **Museu Histórico de Santa Catarina: discurso, patrimônio e poder (1970- 1990)**. 2010. 169 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CUNHA, Maria. Teresa. Santos. **(Des)Arquivar arquivos pessoais e ego-documentos no tempo presente**. São Paulo; Florianópolis: Rafael Copetti, 2019.
- FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. São Paulo: USP, 2009.
- GOULART, Angelica. Silva. **Jessy Cherem: a construção da trajetória de uma educadora em Criciúma na década de 1960**. 2012. 56 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.
- HEMEROTECA DIGITAL CATARINENSE. **A Hemeroteca Digital Catarinense**. Florianópolis, c2019. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/HEMO.html>. Acesso em: 28 maio 2022.
- HEYMANN, Luciana. Q. Os fazimentos do arquivo Darcy Ribeiro: memória, acervo e legado. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 43-58, jul./dez. 2005.
- IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed,2002.

- KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LABORIE, Pierre. Memória e opinião. *In*: AZEVEDO, C. *et al.* (org.). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 91.
- MEEHAN, Jennifer. Novas considerações sobre ordem original e documentos pessoais. *In*: HEYMANN, L.; NEDEL, L. (org.). **Pensar os arquivos**: uma antologia. Rio de Janeiro: FGV, 2018. p. 305-327.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993.
- PERROT, Michelle. **História dos quartos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: Unesp, 1998.
- PORTELLI, Alexandre. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 434-590, set./dez. 2010.
- SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- THOMPSON, Alistar. Recompondo a memória: questão sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 51-84, 1997.
- WASCHINEWSKI, Susane. Costa. **Jessy Cherem (1929-2014)**: percursos da professora catarinense e seu arquivo em três tempos. 2020. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

WASCHINEWSKI, Susane. Costa.; RABELO, G. A escola agora é outra: o Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar – PABAE (1956 a 1964). **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 535-554, set./dez. 2017.



**17. JUVENTUDES, CAMPO  
RELIGIOSO E GÊNERO:  
CONTRIBUIÇÕES  
PRELIMINARES DE UMA  
REVISÃO DE LITERATURA**

.....

**KELES GONÇALVES DE LIMA  
ANA CLÁUDIA DELFINI**

# 1 Introdução

Para os fins deste capítulo, a revisão de literatura buscou uma aproximação conceitual sobre a educação não formal de jovens, realizada no espaço-tempo religioso. O entrecruzar das relações teóricas pelas categorias de juventude, campo religioso e gênero provocaram os/as pesquisadores/as para a discussão da dimensão formativa das instituições religiosas.

Desta maneira, colocar no centro da interpretação de uma investigação científica este tipo sistemático de procedimento, mediante o confronto das realidades trazidas pelos autores encontrados, subsidia quem pesquisa, dando-lhe robustez aos argumentos através da clareza, objetividade e concisão.

Na busca por compreender o enfoque formativo, suas concepções, as vivências de valores do público pesquisado, ressalta-se que este texto faz parte de uma investigação mais ampla de doutorado sobre como as juventudes e os formadores integrantes de uma escola internacional do Movimento dos Focolares, no Sudeste do Brasil, vivenciam seus percursos formativos em relação às questões de gênero e sexualidades.

Este movimento religioso, nesta região, começou em 1958. Atualmente, conta com centenas de jovens espalhados nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Em âmbito nacional e internacional, existem escolas e cursos para estes e outros jovens em Centros de Formação que estão situados em Vargem Grande Paulista, São Paulo, em Belém e em Igarassu, Pernambuco, e em países como Argentina, Itália, Filipinas, Suíça, Camarões etc.

O desafio epistemológico desta pesquisa é estabelecer um diálogo analítico com as juventudes e seus formadores para desvelar atitudes científicas a respeito de como determinados pensamentos alimentam esquemas ideológicos de uma falsa consciência de sistemas de classe, gênero e raça, como frutos do capitalismo neoliberal e do patriarcado que constrói socialmente as violências contra mulheres e LGBTQIA+, não associados à heteronormatividade.

Em outras palavras, pretende-se problematizar as interações sociais que um determinado movimento religioso pode revelar, bem

como suas nuances de poder, no campo da educação não formal em relação à produção das subjetividades nas interfaces de gênero e sexualidades.

## **2 Método**

O tipo de pesquisa para alcançar os fins deste trabalho trata-se de uma revisão de literatura com dois propósitos (ALVES-MAZZOTTI, 2002): construção de uma contextualização para o problema e análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. A natureza da primeira etapa desta revisão, a análise bibliométrica, salvaguarda ao trabalho científico a importância da tomada de decisão do/a pesquisador/a, oferecendo aquilo que o excerto abaixo evidencia:

O objetivo da bibliometria é fornecer uma ideia do estado da arte e da evolução da ciência, da tecnologia e do conhecimento e nesse sentido é mais que uma lista de referências de trabalhos utilizados, fornecendo um quadro dos temas de pesquisa que entusiasma os pesquisadores e dão uma ideia do conteúdo e da estrutura da pesquisa (HAYASHI; FERREIRA JR., 2008, p. 95).

No caso desta análise, 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. Neste trabalho, estas bases de dados funcionaram como instrumentos para coletas de dados para a revisão da literatura.

Utilizamos como recorte temporal o período de 2012 a 2021, somando-se dez anos de estudos acadêmicos. Na estratégia de busca para se encontrar as dissertações e teses em português foram utilizadas as palavras-chave "Movimento Jovem", "Igreja" e "Gênero". E, numa segunda busca, "Juventude ou Jovem", "Campo Religioso, Religião, ou Religiosidade" e "Sexualidade", ampliando as possibilidades de as bases de dados identificar mais documentos com associação entre os termos. A base de dados internacional buscou

artigos de pesquisa e de revisão usando-se as palavras-chave "Youth", "Sexuality" and "Church". Em outro apanhado, "Youth", "Gender" and "Church".

Encontrando-se um total de 47.552 documentos, para filtragem pensou-se na lógica do tema a ser pesquisado sob a perspectiva das Ciências Humanas e Sociais que descrevem, compreendem e aprofundam a complexidade do pensamento, o que se delimitou em 3.899 artigos, teses e dissertações. Deste total, 2.269 documentos nacionais e 169 internacionais e que tinham acesso aberto. 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 80 documentos selecionados nesta etapa, contendo informações fundamentais sobre os autores, títulos, objetivos do trabalho, instituições, ano de publicação, metodologias e resultados.

Todos os 80 trabalhos foram lidos com mais profundidade por partes ou completos. Destes, foram excluídos 24 por não estarem dentro dos critérios para esta revisão da literatura: ter como tema principal a juventude e as variáveis religião e gênero e estarem associadas ao resultado do estudo. Os 56 trabalhos selecionados compuseram o conjunto de documentos que fazem parte da revisão sistemática da literatura até a primeira fase desta pesquisa. Para esta etapa, os documentos foram salvos em PDF compondo uma pasta e, posteriormente, o tipo de análise dos dados coletados se baseia nos critérios da análise bibliométrica que subsidiam no conhecimento do conteúdo dos trabalhos selecionados. Na seção 4 deste artigo, fica evidente a perspectiva desta análise.

Neste sentido, as opções teóricas apresentadas a seguir trazem o que se pode enxergar no tema proposto: como as categorias juventude, campo religioso e gênero são apresentadas de forma a se identificar a necessidade de avançar em questões que são fundamentais para considerar as diferenças sexuais dos jovens na contemporaneidade.

### 3 Marco Teórico

A busca por analisar o imbricamento das questões de gênero na formação dos jovens do movimento religioso apresentado anteriormente está ancorada na filiação dos pressupostos teóricos que tratam a dinâmica da interação social através da complexidade das experiências subjetivas. Por isso, a leitura interdisciplinar e interpretativa dos dados desta revisão de literatura exigiu uma aproximação com as teorias de gênero e feminista, estudos antropológicos, sociológicos, pedagógicos e críticos sobre o campo religioso e juventudes. Nessa perspectiva, entendo que a interdisciplinaridade efetiva a articulação entre estas diferentes áreas do conhecimento.

Tratando-se das questões sobre gênero, os estudos interdisciplinares buscam apresentar o respeito à diversidade como componente imprescindível para a dignidade dos sujeitos e sua emancipação. As marcas das identidades pessoais e orientações de gênero são características que demonstram as diferenças e singularidades que evocam saídas de padrões e conhecimento de outras concepções, metodologias no processo de ensino e aprendizagem em assuntos relacionados à sexualidade humana (FURLANI, 2011; LOURO, 2013).

Pensando no objetivo desta revisão da literatura, as teóricas e teóricos que identificamos para subsidiar pesquisas alinhadas com as categorias estudadas, problematizam a necessidade de reconfigurar as dimensões das práticas da educação não formal e do percurso formativo dos sujeitos que ocupam o(s) seu(s) espaço(s), contemplando a diversidade humana nos seus elementos éticos, políticos, culturais, corpóreos, históricos, etários, constituindo as relações sociais num processo de respeito mútuo.

Ao aprofundar a discussão proposta nesta seção, e na busca de uma aproximação conceitual da educação não formal de jovens realizada no espaço-tempo religioso, é pertinente citar a pesquisa “Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do projeto de vida”, de Felix Fernando Siriani, com o objetivo de investigar as singularidades de jovens envolvidos no Ensino Médio de uma escola, identificando experiências de formação fora e dentro do contexto escolar que contribuem com a construção

de seus projetos de vida. Os resultados de sua investigação demonstram que espaço como as Igrejas têm papel fundamental na “socialização, protagonismo, cuidado e na construção das histórias desses sujeitos, na formação das identidades e na construção de valores” (SIRIANI, 2019, p. 8).

Dada a importância de movimentos contemporâneos e a formação de grupos, a preocupação com a juventude é recorrente em diferentes denominações religiosas. Cada uma exerce, de acordo com sua abordagem formativa, influências na construção de seus valores e visão de mundo. Tratando-se do cotidiano da educação não formal no que se refere às experiências, às vivências sexuais e de identidade de gênero, a presença do conteúdo religioso como componente pedagógico revela também normas que interferem nos papéis sociais de homens e mulheres junto à juventude.

Na certeza de que um percurso formativo deve ter como crença que a juventude se encontra em um constante processo de construção e de desconstrução de sua identidade, a formação e a participação em grupos são fundamentais para conquistar e consolidar os espaços na comunidade na qual que vivem estes jovens. No entanto, não podemos esquecer que, por si mesma, a temática de juventude é complexa e polêmica, ainda mais quando se relaciona as categorias de gênero e sexualidade.

Ao considerar o campo religioso dentro desta lógica, se faz necessário ampliar a compreensão que os fenômenos imbricados nestas categorias devem extrapolar as ideias que restringem juventude, gênero e sexualidade aos aspectos meramente existencialistas e naturalizantes dentro do processo de puberdade humana. Esta afirmativa nos coloca diante do que encontramos no estudo de Campos (2018): a partir da perspectiva foucaultiana, o conceito de sexualidade numa direção mais complexa, concebida não como uma categoria natural, mas como uma construção social que, como tal, só pode existir no contexto social.

Diante dessa complexidade e tomando as diferenças sexuais e de gênero dos jovens contextualizadas no discurso religioso, ainda são recorrentes em práticas formativas ligadas a igreja o reducionismo e o moralismo que timbram os prazeres do corpo como algo pecaminoso e a sexualidade relegada ao fim reprodutivo. Silva,

Parreira e Lissi (2017) tratando dessa visão através da análise de como determinada igreja, em nome do zelo de princípios como a desqualificação do prazer, da tradição da família, da moral religiosa cristã, configura de forma enviesada um modo de viver a sexualidade aos moldes do que se é aceitável para a ordem social. Sexualidade, corpo e gênero devem ser disciplinados e controlados e em nome da salvação divina cabe ao pastor restaurar ou impedir certas fraquezas humanas.

Este expressivo jeito normatizador e violento de conceber a sexualidade carece de tensionamentos por estudos que aprofundem e tirem das margens as diferentes identidades sexuais e de gênero. É fundamental pensar neste conceito por sua relevância e em ajudar também a analisar os comportamentos dos jovens nos espaços de formação religiosa pelas interações sociais e políticas, encarando as questões de gênero, assim como também a categoria sociocultural de raça, etnia, classe, religião, que contribuem para entendermos as diversidades juvenis e como determinados valores e normas condicionam social, política, cultural e economicamente as juventudes em diferentes espaços públicos.

Na obra “Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade”, de Butler (2019), as discussões de gênero avançam no processo do Movimento Feminista como propósito de tratar identidade de forma múltipla, subvertendo a ideia de sua unicidade metafísica. Com tal evidência, a autora preocupa-se dentro de um sistema de produção científica com a capacidade de desconstrução do politicamente definido, rompendo a visão eurocêntrica das ideias que tratam o sujeito, desconsiderando as suas subjetividades.

E pensar sujeito, para Butler (2010, p. 23), é “pensá-lo como reflexivo e que se produz na ação”. Mais do que Foucault, ela elabora de forma intensa o sujeito que pensa reconhecimento, resistência e interação. Daí o propósito de teorizar juventudes também no campo religioso e nos seus espaços formativos concebendo suas subjetividades nas problemáticas que provocam embates quando negam suas contradições sociais, seus interesses baseados nas relações de poder e suas lutas cotidianas na lógica dos direitos humanos.

Os estudos pós-estruturalistas no âmbito das relações de gênero e, no caso de Michel Foucault nos estudos sobre a História da Sexualidade (2019) e a Ordem do Discurso (2006), considera olhar os sujeitos como seres discursivos, são estudos que rompem com os paradigmas tradicionais acerca do que significa A verdade, A razão, O sujeito, O sexo, o que irá possibilitar um forte tensionamento com o campo religioso alicerçado em doutrinas, não em paradigmas.

Exatamente por isso, consideramos que essa relação com o percurso formativo das juventudes do campo religioso, aprofundando as concepções de gênero do ponto de vista da discussão pós-estruturalista, traz um diferencial analítico ao propor um artigo que não quer apenas olhar para o campo religioso, mas encontrar as múltiplas culturas juvenis, olhar para o que vivenciam os e as jovens que desejam viver suas identidades de gênero e professar, quiçá livremente, sua fé.

A proposta de trazer a categoria de gênero é caracterizada também em seu teor político e em oposição aos discursos e práticas sociais excludentes. Nesse panorama, o encontro com o pensamento de Foucault (2019) e de Scott (1995) favorece, a partir dos seus estudos sobre as relações de poder, aprofundar-se no movimento entre o sujeito e instituição nos tensionamentos das relações entre formadores, jovens e movimento religioso, os mecanismos de poder e outras formas de linguagens que sujeitam as masculinidades e as feminilidades em opressão e naturalização das redes de discursos que disseminam as violências de gênero. Questionar a relação saber-poder é urgente para romper as desigualdades de gênero e, inclusive, seus silenciamentos e censuras. Dessa forma, os discursos, os mecanismos disciplinares, as invisibilidades dos sujeitos, principalmente no que diz respeito a como são consideradas as suas trajetórias sobre as questões de gênero como por exemplo, discursos sobre gênero não binários.

Em A ordem do discurso, Foucault (2006), em tom de conferência, busca desvelar o discurso como objeto de análise, fazendo-nos compreender a relação saber-poder imbricada no sujeito e como se dá o seu funcionamento em dispositivos de convencimento e governabilidade das pessoas:

Há, sem dúvida, em nossa sociedade e, imagino, em todas as outras, mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (FOUCAULT, 2006, p. 50).

Vale destacar que o autor não está preocupado em explicar o conceito de poder. Mesmo se em Foucault a dimensão de governabilidade é recorrente, ele explicita diretamente os mecanismos de interferência que uma pessoa pode exercer sobre a/as outra/as. Seu interesse não seria pensar nisso do ponto de vista psicológico, mas na lógica do biopoder, nas redes de relações nas quais o poder acontece, se dá. A partir das reflexões sobre o poder em Foucault, Scott (1995) define gênero:

o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição entre homem e mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina (SCOTT, 1995, p. 92).

O entrecruzamento das ideias de Foucault e Scott, as redes discursivas e suas nuances são problematizadoras. Os conceitos de corpos e suas subjetividades nas relações saber-poder pelas vivências discursivas são objetos teóricos de aproximação desses autores. Em Foucault (2006), essa relação considera as contradições, as realidades e as tensões, possibilitando desconstruções e reconstruções de pensamentos, regras, padrões institucionais das/nas relações de poder na família, igrejas, escolas, governos etc.

O campo dos estudos foucaultianos passa pela relação linguagem-poder, pela interação social que interfere no cotidiano, tornando explícito o efeito do que caracterizam as questões de gênero naquilo que antes da infância já se concebem como verdadeiras, sob a perspectiva de dominação e encaixotamento do que é ser homem e ser mulher, encaixotamento muito visível no campo da Educação, como assevera Louro (2016):

Procurei acentuar que a História da Educação que se produz no Brasil é usualmente escrita no masculino, ou seja, "refere-se aos alunos, aos operários, aos professores, aos adultos, etc., ou utiliza termos genéricos, como a classe trabalhadora, a elite brasileira, a burguesia, o professorado, o movimento sindical" . . . sei que alguns podem pretender estar fazendo assim "uma leitura mais geral e generalizável dos fenômenos" - o que sem dúvida é extremamente enganoso, já que aí se desprezam as complexas diferenciações existentes dentro desses grupos. Outros procuram argumentar que o que se tem produzido é uma História da Educação dos homens, e também não concordo com tal afirmação. O que essa história parece revelar, na minha opinião, é uma desatenção à questão (usa-se o masculino genérico, mas lida-se de fato com sujeitos sem corpo, sem cor, sem gênero). Assim acredito que, ao contrário do que alguns pensam, "se temos poucos trabalhos sobre a educação de meninas e mulheres, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de meninos e homens (LOURO, 2016, p. 62).

Essa sua concepção, sob o ponto de vista educativo, desafia o campo desta pesquisa a superar uma matriz hegemônica e criar pressupostos para alternativas subversivas que agreguem expressões de gênero e outras identidades que saem da norma, do binarismo e da visão restrita de ser homem e de ser mulher instituída pelo patriarcado. Essas matrizes subversivas permitem ressignificar as relações de poder, focando-se nos objetivos feministas e na humanização das diferentes subjetividades:

Parece-me importante, portanto, discutir como as identidades culturais são produzidas nas práticas sociais através de um processo de produção da diferença e, mais particularmente, como podem ser apresentadas/representadas (as identidades e as diferenças) nos materiais pedagógicos. Sabemos que todo processo e toda dinâmica de formação de identidades referem-se à existência de um "outro" (que não sou eu; que é diferente de mim), o que torna identidade e alteridade componentes necessariamente inseparáveis. Assim, a identidade só fará sentido numa cadeia discursiva de diferenças: "o que ela é" será totalmente dependente "daquilo que ela não é". A diferença cultural dependerá de inúmeros processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão que, em última análise, definem hierarquias, escalas valorativas, sistemas de categorização... Aspectos esses indispensavelmente questionáveis na Educação Sexual que busca problematizar o sexismo, a misoginia, a

homofobia, as diversas formas de preconceito e exclusão (FURLANI, 2007, 272).

Ao refletir sobre os temas da educação sexual também em espaços de educação não formal, como é o caso deste artigo, vale ressaltar que essas reflexões em torno das questões de gênero estão sempre vindas fortemente embutidas pelo caráter ideológico apresentado pela Igreja católica como uma ameaça à família e à moral cristã. Tomando as diferenças sexuais e de gênero dos jovens contextualizadas no discurso religioso, ainda são também recorrentes as práticas formativas que apregoam o reducionismo e o moralismo que timbram os prazeres do corpo como algo pecaminoso, a sexualidade é relegada ao fim reprodutivo. Esse expressivo jeito normatizador e violento de conceber a sexualidade carece de tensionamentos na perspectiva da Teologia Feminista que tirem das margens, como enfatiza Ivone Gebara quando discute as diferentes identidades sexuais e de gênero dentro do campo religioso.

A proposta deste artigo em trilhar suas discussões em torno da categoria de gênero relacionando-a ao campo religioso são pertinentes as discussões contextualizadas por Gebara (2018), quando trata de temas como o feminino da teologia cristã, do patriarcado da igreja católica, dos desafios causados pelos abusos de poder e suas nuances nas relações afetivas-sexuais dentro das instituições religiosas:

Não sei falar do futuro, mas no presente o que ocorre é que muitas mulheres saem da Igreja. A Igreja já perdeu os operários, já perdeu o campesinato, e irá perder as mulheres que pensam. As mulheres que pensam e as líderes de movimentos populares. A Igreja católica já não lhes diz quase nada. No mundo indígena, esta maneira da Igreja com o feminismo comunitário, não lhes diz nada. Sim, algumas permanecerão, mas perderão muitas (GEBARA, 2018, Entrevista).

Ao trazer para o presente artigo, os tensionamentos dos/das teóricos/as, traçamos a sua composição argumentativa entrelaçando contradições e incertezas, possibilitando através de sua cientificidade um diálogo mais aprofundado sobre o mundo juvenil na sua relação com o campo religioso e as questões de gênero. Para tanto, a necessidade de uma proposta pedagógica no âmbito dos movimentos

religiosos, intelectualmente fundada, entre os pares, e a necessidade da multidisciplinaridade, buscando superar o enfoque excludente da heteronormatividade, viabiliza no entrelaçar juventude e gênero uma tomada de decisão para promover ações educativas que fomentem mudanças extremas na diminuição de situações de discriminação, preconceitos e violências.

## **4 Análise e Discussão**

Em se tratando da visão global de escrita dos documentos, 46 dissertações e teses são do Brasil e 10 de países como Espanha, Romênia e Reino Unido. Considerando os documentos do Brasil distribuídos por regiões, temos: 20 de Universidades do Sudeste, 11 do Sul, 6 do Centro-Oeste, 7 do Nordeste e 2 de Universidades do Norte do país. Destas 56 pesquisas, 17 são teses, 39 são dissertações.

No tocante à quantidade de pesquisas realizadas, 33 foram produzidas por mulheres e 23 foram realizadas por homens. Os pesquisadores pertencem aos Programas de Pós-Graduação de 46 Universidades Públicas e 10 Universidades Privadas.

Com relação às/aos orientadoras/es dos trabalhos analisados, destacam-se a Profa. Dra. Carolina Teles Lemos do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – GO, Profa. Dra. Adriana Gracia Piscitelli do Programa de Doutorado em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – SP e Prof. Dr. Antônio Máspoli de Araújo do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP com o maior número de dissertações e teses orientadas. Nesses trabalhos, os autores mais citados são Anthony Giddens, Clifford Geertz, Joan Scott Wallach, Laurence Bardin, Mary Del Priore, Michel Foucault e Pierre Bourdieu.

Quanto às escolhas metodológicas realizadas pelos pesquisadores, as que mais aparecem são pesquisas de cunho bibliográfico (4 teses e 9 dissertações), etnográfico (1 tese e 8 dissertações), fenomenológico (1 tese e 3 dissertações) representações sociais (03 dissertações), entre outros que destacam uma variedade de métodos: pesquisa realizada em sites, blogs e canais do YouTube; materialista histórico-dialética de natureza qualitativa (Narrativas de histórias de vida); metodologia qualitativa, cuja técnica principal de

coleta de dados foi a entrevista semiestruturada; entrevista temática e biográfica; aplicação de questionários; grupo focal; genealogia do presente; prosopografia; análise de relatos literários e análise de narrativas da trajetória de vida.

Conceitos importantes para esta trabalho como a relação entre educação não formal e campo religioso, orientação sexual e campo religioso, gênero, sexualidades e juventudes estão evidenciados em 07 trabalhos, tratando as ideias desses conceitos a partir das implicações do processo de produção de subjetividades e relações de poder, inclusive quando tratam da categoria juventudes enquanto categoria em construção e que irrompe discursos e práticas nos lugares formativos, como é o caso, do espaço institucional da(s) igreja(s) (PRATES, 2020; OLIVEIRA, 2017; GUIMARÃES, 2017; HONORATO, 2016; OLIVEIRA, 2015; CESARINO, 2015; IOP, 2013).

Os indicadores bibliométricos dos trabalhos estudados apresentam questionamentos que podem inaugurar perspectivas que redefinam e reestruturam as questões de juventude, gênero e sexualidade, campo religioso e educação não formal em categorias como igualdade política e social. Só assim, esse movimento de mudanças tornará a trajetória histórica da humanidade menos ameaçadora. Precisamos, então, encorajarmo-nos para dar respostas cruciais através das pesquisas acadêmicas às invisibilidades históricas das mulheres, aos novos desafios do mundo da Educação e suas formas excludentes.

Além disso, fazem-se desafiantes que se respondam aos crimes de homossexualidade e sua relação com a política de Estado, a integração ou desintegração das concepções de gênero na forma estrutural das instituições sociais e seus efeitos, o sistema político e sua relação com conceitos de gênero verdadeiramente igualitários, temáticas recorrentes em trabalhos identificados para esta revisão sistemática da literatura.

A análise dos principais documentos da revisão sistemática da literatura suscitou reflexões fundamentais, contribuindo para percepções sobre o tema da pesquisa. Uma delas está relacionada à categoria de educação não formal, cujas pesquisas no Brasil ainda são poucas. Como este artigo foca no espaço religioso, no trabalho com juventudes e nas discussões de gênero, a maioria dos estudos nesta

área focam mais em espaços-tempos educativos de ONGs, Movimentos Sociais e Educação Popular de instituições laicais.

Destaca-se a dissertação Práticas educativas neopentecostais na periferia: estudo de caso, de autoria de Katiane Machado da Silva (2015), cuja investigação trata de discutir pela perspectiva marxista o trabalho educativo da Igreja Evangelho Quadrangular. Nesta pesquisa, e em outras sobre educação não formal, a dimensão educacional, como afirma Gohn (2011, p. 23), “[...] ganha também centralidade nos discursos e políticas sociais porque competirá a ela ser um instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades”. Dessa forma, tratar o tema da pesquisa em vigência a partir da dimensão da cultura política abre, principalmente, às categorias em estudo um leque de discussões, a ampliar suas concepções dentro da complexidade do mundo atual.

Um outro dado que identificamos é que a maioria dos estudos foi realizada por mulheres, trazendo-se em seus arcabouços perspectivas do Movimento Feminista, as lutas em combate ao patriarcado histórico, retratos sobre as desigualdades e violências de gênero. Como nos debruçamos sobre estudos do campo religioso, cabe ainda confrontar ideias das mulheres como usuárias do mundo religioso, questionando essa visão patriarcal de exclusivismo subalterno feminino nas atividades religiosas; além de problematizar o porquê de o campo religioso muitas vezes não considerar as perspectivas de gênero e as relações de poder, dando aos homens os lugares de superioridade hierárquica em cargos e funções nas instituições religiosas (TORRIANI, 2020; PEREIRA, 2014; CAMPELLO, 2019; NASCIMENTO, 2016).

Muitos trabalhos apresentam dados sobre a desigualdade de gênero, demarcando a importância de embasarmos e discutirmos as questões de pesquisa, trazendo dados quantitativos que incorporem metodologicamente o olhar sobre a realidade considerando indicadores sociais. Observou-se ainda que a antropóloga Regina Novaes (2018) tem trazido para a pauta da categoria juventudes a relação desse público com a dimensão transcendental ou religiosa, o que a torna importante referência em trabalhos como esta pesquisa, pelo caráter de entendimento do fenômeno religioso nas experiências e vivências da juventude brasileira.

Dos estudos analisados, somente um deles (LEITE, 2020) trouxe para suas discussões o papel do formador, tendo como lócus da pesquisa um curso universitário de Pedagogia e as percepções dos participantes sobre o espaço educacional e as abordagens de gênero e sexualidade, além de configurar em sua análise a influência do campo religioso, de maneira a colocar em risco a laicidade da Educação Pública. Ao olhar para a formação docente, este trabalho situa no campo da pesquisa a importância do investimento em educadores, formadores, e, ao considerar suas subjetividades, apontar caminhos para mitigar dificuldades e tensões sofridas durante o seu percurso formativo.

Além disso, ao tratar especificamente do campo religioso, as análises realizadas pelos trabalhos selecionados não abordam com mais profundidade os diferentes abusos sofridos por fiéis na relação com seus líderes religiosos. As subjetividades das vítimas reverberam, às vezes de forma pontual, situações de discriminação e preconceito. As mais recorrentes dizem respeito aos casos de orientação sexual. Na maioria dos relatos, a figura paterna e o discurso religioso têm preponderância para o fato da não-aceitação/reconhecimento identitária dos sujeitos (OLIVEIRA 2015; HONORATO, 2016; CONTI, 2013).

Ao buscar entender as características da educação não formal tendo um movimento religioso como espaço-tempo de aprendizagem, considera-se seu enfoque formativo como objeto de estudo. Por isso, o campo da pesquisa é desafiado a elevar seus esforços para, a partir das evidências encontradas e do rigor científico, problematizar o referencial teórico, além de dar ênfase à complexidade dos sujeitos dessa investigação: os jovens e seus formadores.

O entrecruzar das relações teóricas entre as categorias juventude, gênero e sexualidade, campo religioso e educação não formal provocou a investigação em curso a aprofundar como o próprio conceito de formação é tratado e se ele se reveste do que, nas igrejas e movimentos religiosos, chama-se de evangelização, catequese e doutrina. Nesse entendimento, procurar perceber pela análise documental e etnográfica as metodologias formativas no campo religioso, pode ser útil.

Desvelar o que está no senso comum contribui para analisar ampla e cientificamente o tema em debate, podendo-se considerar, para tal feito, relacionar dados quantitativos e qualitativos. Através desse processo, o que se interpreta das vidas dos jovens e de sua relação pedagógica com seus formadores, de seu modo de como lidar com a religião, com suas questões de sexualidade e gênero pode evidenciar melhor as problemáticas que acentuam as vulnerabilidades e potencialidades das juventudes.

Conclui-se algumas inferências dessa RSL que subsidiam o campo religioso como espaço-tempo de formação, demonstrando a função social do conhecimento em três aspectos que gostaria de destacar: (i) caracteriza conteúdos e discussões em torno do percurso formativo dos jovens e de seus formadores; (ii) revelam medos, frustrações, desinformações, fragmentações teóricas sobre as questões de sexualidade e gênero, problematizando a hierarquização do saber; e (iii) demonstram as desigualdades de gênero ocultas, naturalizadas ou reproduzidas.

As culturas juvenis retratadas nas pesquisas acadêmicas se enraízam e as suas vertentes, seus caminhos metodológicos abarcam a certeza da constante transformação pelas quais passam os jovens. Suas identidades são marcadas por processos de construção e desconstrução, e a formação e envolvimento em grupos é imprescindível para que ocupem espaços e façam valer seus desejos, angústias, sonhos, projetos e provocações diversas.

Percebemos que, nesta empreitada investigativa, especifica-se e, ao mesmo tempo, amplia-se um movimento de desestabilização e desconstrução de conceitos e pressupostos, de argumentação histórica e sociológica, sendo muito importante fixar nas categorias aqui estudadas dentro do campo da educação não formal. Dessa forma, tratar o tema analiticamente aprofunda com rigorosidade científica o tensionamento entre juventude, campo religioso e gênero como decodificadoras de significados e da compreensão do quanto são complexas as interações humanas e suas relações de poder.

## **5 Considerações**

Ao apontar evidências sobre os artigos, dissertações e teses numa década de estudos acadêmicos sobre o tema juventude e sua

relação com as variáveis “campo religioso” e “gênero”, mesmo que, como apresentam alguns autores, a influência da religião na dimensão da sexualidade tem sido investigada com maior interesse no cenário internacional e menos expressivo no Brasil, conforme aponta estudo de Coutinho e Miranda-Ribeiro (2014).

Esse fato fica ainda mais latente nas expressões das culturas juvenis na contemporaneidade e sobre as problemáticas de gênero (desigualdades entre homens e mulheres, homofobia, transfobia etc.), se geram polêmicas que não correspondem à categoria útil de análise que esta variável tem no campo científico. Por isso, trabalhar aqui indicadores bibliométricos permitiu fundamentar historicamente pesquisas na área, analisar os trabalhos mais consistentes, a evolução do tema no campo universitário e o olhar multidisciplinar para questões-problema identificadas.

Os indicadores bibliométricos dos trabalhos estudados apresentam questionamentos que podem inaugurar perspectivas que redefinam e reestruturam as questões de juventude, gênero e campo religioso em categorias como igualdade política e social. Precisa-se, através deste movimento de mudanças, encorajarmo-nos para dar respostas cruciais, por meio das pesquisas acadêmicas, às invisibilidades históricas das mulheres, aos novos desafios do mundo da educação e suas formas excludentes.

## 6 Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucidio.; MACHADO, Ana Maria Neto. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão de identidade.** Tradução de Renato Aguiar. 18.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción.** 2.ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2010.

CAMPELLO, Mônica Conte. **Igreja do nazareno e seu discurso religioso sobre a homossexualidade.** 2019. 127f. Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, Espírito Santo.

CAMPOS, Pollyana Rezende. **Juventudes em trânsito:** conflitos e subversões do (cis)tema heteronormativo no contexto familiar e escolar em Salvador. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador. 2018.

CESARINO, Flavia Tortul. **Corporalidade Neopentecostal:** Análise e Concepção de Corpo na Igreja Bola de Neve de Marília, SP. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. São Paulo. 2015. 87f.

CONTI, Daiane de Macedo Costa. **O estado do conhecimento sobre gênero na bibliografia internacional.** 2013. 156f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

COUTINHO, Raquel Zanatta; MIRANDA-RIBEIRO, Paula. Religião, religiosidade e iniciação sexual na adolescência e juventude: lições de uma revisão bibliográfica sistemática de mais de meio século de pesquisas. **Revista Brasileira de Estudos de População [on-line]**, v. 31, n. 2, p. 333-365, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-30982014000200006>. Acesso em: 13 mar. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1:** A vontade de saber. – 9ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2019.

---

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13. ed. Tradução de Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

---

. **Sexos, sexualidades e gêneros:** monstruosidades no currículo da Educação Sexual. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 269-285. dez. 2007.

GEBARA, Ivone. **A Igreja irá perder as mulheres que pensam.** Entrevista com Ivone Gebara. 2018. UNISINOS. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/583314-a-igreja-ira-perder-as-mulheres-que-%20pensam-entrevista-com-ivone-gebara>

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Jayane Santos. **Igreja Inclusiva:** diversidade sexual e experiências religiosas. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; FERREIRA JR., A. Aspectos teórico-metodológicos da abordagem bibliométrica em grupos de pesquisa. In: HOFFMANN, Wanda Machado; FURNIVAL, Aryadne Chloe Mary. (Org.). **Olhar:** Ciência, Tecnologia e Sociedade. São Carlos: Ed. Pedro e João Editores / CECHUFSCar, 2008, p. 89-100.

HONORATO, Isabelle Brambilla. **Entre Tensionamentos e Disputas:** família, religião e o processo de se assumir entre os jovens de uma igreja inclusiva de Manaus. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. UFAM. 2016. 109 f.

IOP, Michela da Rocha. **Trajetórias de jovens em processo de escolha pela vida religiosa.** Universidade Federal De Santa Catarina: Florianópolis/SC. 2013. 151f.

LEITE, Lucimar da Luz. **Marcas da Religião na Educação:** gênero, sexualidade e formação docente. Tese. Universidade Estadual de Maringá: PR. 149 f. 2020.

LOURO, Guacira. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. p.43-53. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

---

\_\_\_\_\_. **Uma leitura da História da Educação na perspectiva do gênero**. Teoria e Educação. N. 6, 1992.

NASCIMENTO, Taiane Flores do. **Os Terreiros de Cultos Afro-Brasileiros e de Origem Africana como Espaços Possíveis às Vivências Travestis e Transexuais**. Dissertação. Universidade Federal de Santa MARIA: PUC São Paulo. 2016. 101 f.

NOVAES, Regina. Juventude e religião, sinais do tempo experimentado. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 351-368, dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/39020>. Acesso em: 13 set. 2020.

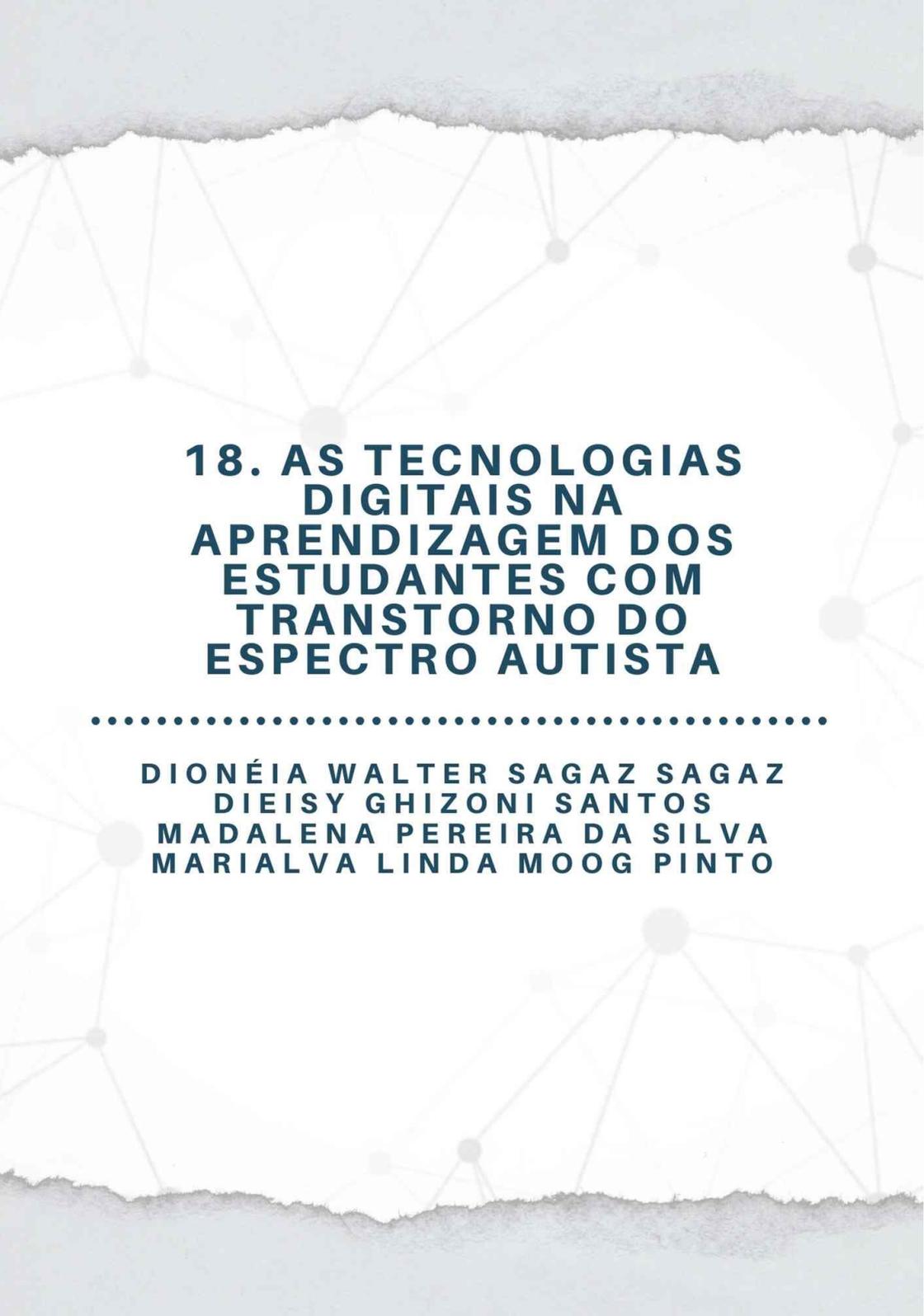
OLIVEIRA, Luiz Gustavo Silva De. **“O Senhor é meu pastor e ele sabe que eu sou gay”**: etnografando duas igrejas inclusivas na cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ. 2017. 118 f.

OLIVEIRA, Vilmar Pereira de. **Narrativas de jovens gays cristãos**: experiências em igrejas inclusivas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2015. 234 f.

PEREIRA, Patricia Cristine. **Educação Sexual familiar e religiosidade nas concepções sobre masturbação de jovens evangélicos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara. 2014.151f.

PRATES, Gerson Dieter. **?Eu Escolhi Esperar?:** análise dos modos de educar jovens sobre gênero e sexualidade, através de uma campanha evangélica. Dissertação de Mestrado. Universidade Luterana do Brasil. 2020. 162 f.

- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./ dez. 1995.
- SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; PARREIRA, Fátima Lucia Dezopa; LISSI, Cristian Bianchi. Sexualidade e religião-reflexões que cabem à educação escolar. In: GUIMARÃES, Jayane Santos. **Igreja Inclusiva: diversidade sexual e experiências religiosas**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.
- SILVA, Katiane Machado da. **As práticas educativas neopentecostais na periferia: estudo de caso**. 2015. 136f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SIRIANI, Felix Fernando. **Juventude em Desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do projeto de vida**. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Social, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- TORRIANI, Betina Dias. **Patriarcado Atualizado: Uma Análise da Campanha Religiosa Conservadora ao Gênero na Educação**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre. 2020. 143f.



# **18. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

.....

**DIONÉIA WALTER SAGAZ SAGAZ  
DIEISY GHIZONI SANTOS  
MADALENA PEREIRA DA SILVA  
MARIALVA LINDA MOOG PINTO**

# 1 Introdução

A presença de um estudante com necessidades educacionais especiais na sala de aula requer um trabalho partilhado por parte da instituição, buscando alternativas de intervenções que possibilitem ao mesmo tempo o desenvolvimento da autonomia, independência e execução das atividades de vida diária. “As ações de intervenção junto à criança com TEA em diferentes contextos (familiar, escolar, social e profissional na vida adulta) constituem-se em um importante modulador de prognóstico” (DE SOUZA *et al.*, 2019, p. 286).

Rodriguez e Pico (2016, p. 172) alertam que as pessoas com necessidades especiais, relacionadas ou não com deficiência, têm diferentes padrões de funcionamento cognitivo, o que pode dificultar a sua aprendizagem e exigir abordagens específicas. Entre as diferentes possibilidades, De Souza *et al.* (2019) considera que as tecnologias digitais são especialmente relevantes. Rodriguez e Pico (2016) complementam que a evolução das tecnologias tem impulsionado o interesse no campo de intervenção e apoio e tem sido um desafio transformar as práticas educacionais adaptáveis às novas exigências e demandas das crianças com TEA.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo levantar as produções realizadas sobre o tema, especialmente quanto a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA.

O capítulo está organizado em seções. A primeira seção apresentou a introdução. A segunda seção descreve o percurso metodológico da pesquisa. A terceira e quarta seção são dedicadas a apresentação do referencial teórico contendo, respectivamente, as tecnologias digitais na aprendizagem de estudantes com TEA e as práticas pedagógicas com o uso das TDICs para a aprendizagem dos estudantes com TEA. A quinta seção é dedicada a análise e discussão das pesquisas relacionadas e por fim, a sexta seção sintetiza as considerações finais.

## **2 Metodologia**

A metodologia consiste de uma pesquisa qualitativa, uma vez que “[...] verifica 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” (MINAYO, 2007, p. 48).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa se caracteriza por ser bibliográfica. De acordo com Gil (2008), quase todas as pesquisas se valem desta abordagem, pois fazem uso de fontes bibliográficas, como é o caso deste estudo que analisa algumas dissertações de mestrado em educação relacionados ao tema em questão.

A fonte de dados das pesquisas relacionadas foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. As análises e discussão dos resultados são apresentadas na seção 5.

## **3 As tecnologias digitais na aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista**

O psiquiatra Leo Kanner, no ano de 1943, descreveu o autismo ao observar onze crianças que apresentavam comportamento diferente de outras crianças, pois ficavam isoladas e seguiam rotinas. Foi a partir dos estudos, pesquisas e observações de Kanner que se obteve a primeira definição do autismo, palavra que vem do grego “autos”, e significa “próprio”. A partir do envolvimento com a pesquisa sobre autismo, os estudos foram avançando por meio de outros olhares de pesquisadores e teóricos, que buscaram informações sobre suas causas, tratamentos, e observações que movem suas indagações.

Dentre as observações feitas por Kanner, descrita por Marfinati e Abrão (2014, p. 255), evidenciou-se “[...] os movimentos estereotipados, resistência à mudança, não apresentavam habilidades na comunicação apresentando inversão dos pronomes e a tendência à ecolalia”. Além dessas características, as crianças mostravam

dificuldades de interação social e comportamentos e se mostravam diferentes das outras crianças.

No ano de 1944, Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, observou o comportamento de crianças e percebeu que as características aconteciam mais em meninos do que nas meninas, a empatia, a conversa, e a falta de interação social, seguidos dos movimentos estereotipados também eram frequentes. Foi somente na década de oitenta, que teve seu nome reconhecido como um dos que se aprofundaram nos estudos do autismo. A Síndrome de Asperger leva seu nome em forma de reconhecimento (LIMA, 2013).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta sobretudo as interações sociais, comportamentais, sensoriais e a comunicação. A pessoa com TEA pode apresentar todas essas características, contudo, cada uma reage de forma diferente. O TEA pode afetar mais a interação social ou a comunicação em uma pessoa e o mesmo não ocorre com outra. Algumas características podem ser perceptíveis desde o nascimento, enquanto outras podem ser percebidas somente ao longo do desenvolvimento. Segundo Soares e Cavalcante Neto (2015), por todos esses motivos existem dificuldades em estabelecer um diagnóstico precoce.

De acordo com Gadia, Tuchman e Rotta (2004) as pessoas com TEA exigem um tratamento diferenciado reagindo de forma diversa das demais aos estímulos recebidos do meio em que vivem. Assim, o uso de outras estratégias que utilizem esses sentidos é um meio possível para estabelecer uma comunicação com estas pessoas, para que elas desenvolvam a linguagem. Uma das alternativas consiste no uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Contudo, não basta apenas inserir as TDICs na educação, é preciso aproximar o conteúdo abordado da realidade dos estudantes, experimentar e dar um sentido prático à sua aplicação, seja por meio da contextualização da informação (aplicação em situações reais, apresentação de casos locais) ou dos meios utilizados para transmiti-la (tecnologias digitais, canais frequentemente utilizados pelas novas gerações). Isso auxilia não apenas na compreensão do conteúdo, mas também na visualização e na resolução de problemas reais do

cotidiano dos estudantes, uma possibilidade de colaborar à autonomia dos estudantes com TEA.

As tecnologias, sejam elas digitais e/ou assistivas, *softwares educacionais*, jogos, entre outras, são essenciais no processo de aprendizagem dos estudantes, assim o uso das mesmas é indicado na prática pedagógica dos professores.

Há estudos que indicam que os estudantes com TEA sentem-se envolvidos com os recursos digitais (DE SOUZA *et al.*, 2019; RODRIGUEZ; PICO, 2016), demonstrando mais interesse nas atividades propostas. Portanto, faz-se necessário adaptar materiais e/ou usar tecnologias digitais para este propósito. As tecnologias digitais nos mostram um leque de opções e uma vez inseridas na prática pedagógica, como um recurso de ensino-aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

O autor, Castells (2006) entende a importância das intenções de uso das tecnologias quando afirma que “[...] a sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas” que as utilizam (p.21). O autor também afirma que o processo de mundialização ocorre a partir da ideia de rede, como um processo de interação entre indivíduos e grupos. Também evidencia que a força motriz dessas alterações (o paradigma tecnológico) são as tecnologias de informação que procuram estabelecer conexões entre seus objetivos (CASTELLS, 2006).

Kensky (2003) cita que para Lyotard (1988; 1993), um grande filósofo francês, o grande desafio da espécie humana na atualidade é a tecnologia, pois “[...] a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, indistintamente” (KENSKI, 2003, p.17).

As tecnologias digitais estão presentes em praticamente todas as atividades humanas, de forma que veio para garantir novas possibilidades de melhorar o desenvolvimento do ser humano, uma vez que a evolução tecnológica não limita os seres humanos no seu contexto local ou regional, mas amplia possibilidades para o desenvolvimento global. Para Kenski (2003) “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são

contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir” (p.20).

Na atualidade, as pessoas, muitas vezes se deparam com as tecnologias digitais em seu trabalho, escola e se sentem amedrontadas por essa grande evolução que parece tomar seu lugar na sociedade. Contudo, seu uso contribui para o desenvolvimento de habilidades, conectar-se globalmente, diversificar a forma de comunicação, aprimorar a escrita, desenvolver habilidades, competências digitais e aprendizagens. O desafio é grande, mas olhar a realidade muda a forma de aprendizagem.

Para Kenski (2003) o trabalho coletivo entre os pares colabora para o desenvolvimento e compartilhamento de conhecimentos, pois o “[...] uso aberto de programas e softwares desenvolvidos colaborativamente nas redes auxilia a todos, professores e alunos, no desenvolvimento de novas estratégias didáticas suportadas pelos computadores e pelas redes” (p.138). Com a inclusão das tecnologias na educação, vislumbra-se um mundo com possibilidade de minimizar as desigualdades sociais, ampliando o alcance dos conhecimentos historicamente produzidos a qualquer tempo e em qualquer lugar.

A realidade escolar evidencia que as tecnologias digitais não estão disponíveis a todos, pois muitos estudantes não compartilham de uma conexão com a internet, nem sequer dispõe de um dispositivo digital (DUARTE; DOS REIS, 2022). Portanto, são necessárias ações efetivas que se concretizem por meio de políticas públicas para que sejam oportunizadas o acesso aos recursos tecnológicos a todas as crianças, jovens e adolescentes, independente das suas condições e especificidades.

As tecnologias digitais são recursos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, pois como qualquer tecnologia (livros, caneta, papel, entre outras), elas “[...] devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso [...] (BRASIL, 2013, p. 25).

## **4 Práticas pedagógicas no contexto da inclusão com o uso das tecnologias digitais para a aprendizagem dos estudantes com transtorno do espectro autista**

Na prática pedagógica a interação e comunicação são essenciais, respeitando as particularidades dos estudantes com TEA. A inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica dos professores tem sido discutida por diferentes autores. Entre eles, a professora e pesquisadora Lucila Costi Santarosa é referência na aplicação de informática em educação especial e inclusiva, pois desde 1988 vem realizando pesquisa com esse público, entre outras publicações, tem-se Santarosa e Conforto (2015) intitulada “Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista”. A pesquisa teve como foco as políticas públicas inclusivas, a relação entre estudantes com TEA e dispositivos móveis - problematizados para discutir os limites e as possibilidades da configuração tecnológica, apoiar processos de inclusão escolar e digital na rede pública brasileira de ensino. A pesquisa qualitativa de enfoque exploratório e explicativo, epistemologicamente foi apoiada na teoria sócio-histórica e conduzida por dois grandes questionamentos: Os dispositivos móveis apresentam interface acessível a sujeitos com Transtornos de Espectro Autista? Que movimentos foram desencadeados pela mediação dos dispositivos móveis para potencializar a inclusão digital de sujeitos com Transtornos de Espectro Autista? A partir dos dados coletados foi possível analisar as fragilidades e as potencialidades da interação de três sujeitos de pesquisas, estudantes dos anos iniciais da Educação Básica em processo de alfabetização, pela interface da tecnologia móvel.

Nas pesquisas de Silva (2016), Keller (2013) e Flores (2019) foi evidenciado que os alunos que usam tecnologias digitais, tal como *iPad*, *tablets* na alfabetização desenvolvem melhor socialização e interação com os outros estudantes.

De acordo com Tardif (2002), há um aumento gradual das pesquisas relacionadas ao contexto educacional, especialmente aquelas relacionadas com as práticas pedagógicas dos professores na

perspectiva da educação inclusiva. O trabalho docente nessa perspectiva ganhou destaque a partir dos anos noventa.

Ainda segunda a autora, as pesquisas no âmbito educacional demonstram que nos anos noventa, houve uma maior busca por novos enfoques para a compreensão das práticas pedagógicas e os saberes pedagógicos no contexto de ensinar e aprender. Estes estudos visam resgatar o papel do professor, dando ênfase ao pensamento da formação numa abordagem além da academia, pensar numa formação que envolva o desenvolvimento profissional, pessoal e da organização que envolve a docência.

Estes estudos ganham proporção literária e buscam identificar os diferentes saberes escondidos na prática docente. O saber e as práticas dos professores não podem ser separados. Na trajetória profissional, o professor elabora, planeja, desenvolve conhecimentos e práticas de acordo com a necessidade que surge na sua atuação enquanto formador e pesquisador.

No contexto de inclusão, os professores precisam pensar em como incluir cada estudante, considerando a diversidade e as especificidades inerentes da natureza individual da natureza humana. Nessa perspectiva, se faz necessário pensar em recursos e abordagens que possibilitem o fazer pedagógico. Cunha (2013) enfatiza que “[...] uma sala inclusiva está preparada para receber o educando típico ou com necessidades educacionais especiais. Por isso os materiais de desenvolvimento pedagógico podem possuir propriedades que atendam a diversidade discente” (CUNHA, 2013, p. 31).

Os estudantes com TEA requerem de seus professores práticas diferenciadas, por apresentarem particularidades que variam de um para outro. Nesse sentido, o professor precisa observar, conhecer cada indivíduo para que possa desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes com TEA.

Uma educação inclusiva requer que o professor conheça os estudantes, conheça o seu contexto, valorize o seu repertório cultural e seus saberes, pois como dizia Paulo Freire, nenhum ser é considerado uma ‘tábula rasa’. Esse conhecimento e valorização possibilitam que o professor desenvolva as práticas pedagógicas orientadas às particularidades dos estudantes, pois cada ser é único e

este aspecto deve ser considerado pelo professor na elaboração da sua metodologia de trabalho. Contudo, sabe-se que “[...] não há metodologias ou técnicas salvadoras”, mas, no entanto, existem “[...] grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social construtivistas da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar” (CUNHA, 2015, p. 49).

Ciente desse compromisso cresceram as inquietações sobre a inclusão, mais precisamente a inclusão das crianças com TEA nas classes regulares de ensino, pois é questionado se a formação inicial de professores é suficiente para que suas práticas pedagógicas deem conta de contribuir para a formação do ser humano na sua inteireza; especialmente na educação especial. Se por um lado, há essa indagação, por outro lado, reafirma-se que a educação assume papel de relevância na sociedade, pois busca a formação do indivíduo na sua plenitude, na sua integralidade, preparando-os para a cidadania.

Estudos e debates consideraram que “[...] é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual” (NÓVOA, 1992, p. 27). Contudo, vale destacar que a educação no âmbito da escola é uma tessitura coletiva, onde vários agentes contribuem para que os estudantes se desenvolvam e exerçam a cidadania. Logo, assumimos que o professor não cria suas estratégias e conduz suas ações dissociadas do currículo e do coletivo que compõem a comunidade escolar, mas tem autonomia para fazer escolhas na sua prática pedagógica. Para Sacristán (2000, p. 26) “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”.

A autonomia do professor, permite que o mesmo faça as escolhas metodológicas, pedagógicas e técnicas, orientadas às necessidades das crianças com TEA, de forma que sua prática pedagógica oportunize aos estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades, favoreça a aprendizagem e contribua para a formação humana na sua integralidade. Contudo,

[...] fazer adaptações curriculares, exige uma formação adequada que privilegie um processo contínuo, no qual os professores reflitam

sobre sua prática, administrando a sua própria formação, transformando os conteúdos em objetivos de aprendizagem, articulando as teorias empregadas com os projetos discentes, para que se tornem pesquisadores de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido na escola tendo no aluno sua fonte de atuação. Assim, a inclusão pede um ensino que atenda às singularidades, especificidades e diferentes formas de construção do conhecimento que se manifestam nas escolas (OLIVEIRA, 2017, p.72).

A formação inicial ou continuada dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva se torna essencial para um desenvolvimento pleno dos estudantes com TEA; assim como também contribui para que os professores compartilhem suas experiências e vivências, seja na docência, na pesquisa ou na gestão.

## **5 Análise e Discussão**

A fonte de dados da pesquisa foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no qual realizou-se a busca por meio dos descritores “autismo” AND “tecnologias”, tendo como resultados 55 trabalhos. Após usar o filtro pela área da educação obtivemos 10 resultados, contudo, após as leituras dos títulos e resumos, apenas três (03) foram selecionados, por se aproximarem da temática desse estudo, ou seja, o uso das tecnologias digitais para a aprendizagem dos estudantes diagnosticados com TEA e por serem aplicadas e/ou desenvolvidas com/para estudantes da educação básica.

Nos critérios de filtro foram consideradas, também, as pesquisas feitas com professores que atuam com crianças com TEA e que fazem uso de tecnologias educacionais. A síntese dos trabalhos é apresentada a seguir. Durante a análise das pesquisas foram observados o objetivo, a metodologia e as práticas pedagógicas adotadas nas respectivas pesquisas.

A dissertação de Silva (2016) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação teve por objetivo entender o processo de cognição de sujeitos diagnosticados com Transtornos do Espectro Autista – TEA por meio de ambientes desafiadores. A metodologia da pesquisa com abordagem qualitativa foi desenvolvida com três crianças com TEA inseridas da Educação básica, no ensino fundamental e educação especial. Das três crianças, duas estavam

matriculadas em ensino regular e uma delas em classe especial específica para autistas. Na ocasião foi utilizado a tecnologia digital em versão touch. Ipad (dispositivo em formato tablet). Na prática pedagógica ocorreu com uso de tecnologias touch, devido a toda sua plasticidade, bem como a facilidade de toque nos objetos. O toque na tela se confunde com o toque real, diferente do computador e do mouse que exigem uma maior complexidade no seu manuseio, por isso escolheram o Ipad. Também foi utilizado como meio de aprendizagem a criação de um ambiente desafiador através do ato de brincar, para disparar novas sinapses nos sujeitos e que colaborassem com a neuroplasticidade cerebral. Cada sessão durou de 30 a 55 minutos, totalizando 14 encontros. Além do Ipad, foi explorado o uso do ambiente, como por exemplo, o quadro de giz, violão, jogos com vídeo, filmadora, espelho de forma a desenvolver o autoconhecimento e fala.

A dissertação de Keller (2013) buscou entender o que vem acontecendo em termos de ressonância com o sistema orgânico, cognitivo e subjetivo humano. Nesse sentido, investigou-se esta interação cibernética proporcionada pelo uso da tecnologia (touch-iPad e tablet) com crianças que apresentam o TEA. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa e a pesquisa foi realizada no ensino regular no processo de alfabetização do ensino fundamental com duas crianças. A prática pedagógica visa trabalhar com crianças autistas usando os pressupostos da complexidade relacionados à teoria cognitiva de origem cibernética. O iPad foi utilizado nessa perspectiva, com fotos e aplicativos específicos para autistas, que apresentam a rotina e delineiam a condução do trabalho na rotina escolar. Tal estratégia visa investigar as implicações dessa tecnologia em crianças com patologias graves e leves e, assim, entender como podem potencializar a construção do conhecimento cognitivo/subjetivo. A pesquisa visou ainda, aplicar e observar o acoplamento tecnológico com as crianças para, então, perceber como isso poderia redundar em transformações cognitivo-afetivas. Os aplicativos usados no Ipad estavam relacionados a alfabetização, coordenação motora, jogos de raciocínio lógico e aplicativos que exploravam as habilidades linguísticas. O segundo estágio da pesquisa possibilitou que as crianças levassem o iPad para casa, utilizando-o em contexto particular e sob o olhar/auxílio dos familiares.

O trabalho de Flores (2019) teve como objetivo compreender os processos de subjetivação e de aprendizagem das crianças diagnosticadas com Autismo durante as interações em rede com outras crianças em meio a um ambiente autopoietico por meio de oficinas que valorizam a capacidade de autoconsciência e invenção de si, a metodologia usada foi a cartográfica, e a tecnologia touch- iPad, que potencializa as pistas que vão surgindo ao longo da pesquisa empírica, valorizando seus aspectos subjetivos, os quais não podem ser normalizados ou cristalizados, uma vez que não prevê estruturas fixas. De caráter qualitativo, a pesquisa foi desenvolvida no ensino regular, com pacientes da Clínica de Atendimentos em Educação – Educentro. Das doze crianças atendidas, com faixa etária entre 4 e 8 anos de idade, apenas seis participaram da pesquisa, pois foram diagnosticadas com TEA. Na prática pedagógica foram utilizadas as ferramentas do iPad e o brincar. Esta pesquisa é sustentada com base no Paradigma da Complexidade, pois considera que as emoções e os processos de cognição e de subjetivação estão intimamente entrelaçados ao ato de viver/conhecer. Ao utilizar esse objeto técnico, a criança diagnosticada com autismo pode estabelecer um contato um tanto quanto visceral com essa tecnologia, o que gera nela modificações cognitivas, afetivo-emocionais e subjetivas. A pretensão da pesquisa, é que a criança com TEA, em meio a um ambiente autopoietico, com crianças que não estão no espectro do autismo, possa ser provocada a interagir com seus pares. E, nesses contextos de convivências e brincadeiras, expor suas preferências e suas vontades, ampliando, gradativamente, a sua comunicação e interação. O ponto de partida deste estudo foi perceber como um ambiente autopoietico pode fazer emergir aprendizagens, emoções e processos de subjetivação em crianças diagnosticadas com autismo na convivência com outras crianças. Com a finalidade de contemplar essa busca, foram desenvolvidas oito oficinas autopoieticas, dentro desses ambientes complexos. Os materiais utilizados foram: iPads; jogos de encaixe, quebra-cabeças, dominós, bingos, jogos dos opostos, etc.; brinquedos diversos, incluindo bonecas, casinhas, carrinhos, massinha de modelar, panelinhas, instrumentos musicais, entre outros.

## 6 Considerações Finais

Este texto apresenta um recorte de uma dissertação de Mestrado em andamento. Neste recorte, foi possível conhecer algumas pesquisas relacionadas à aplicação das tecnologias digitais na formação de estudantes com TEA.

O estudo da inserção das tecnologias digitais com estudantes com TEA, apresentados neste estudo, demonstram as possibilidades e também os desafios para que os professores possam conhecer e se apropriar de saberes necessários para refletir sobre sua própria prática, buscando estratégias que promovam aprendizagem significativa.

Nesse aspecto de aprendizagem, deve-se mencionar que a escola precisa constantemente se transformar e adaptar, para o melhor desenvolvimento de alunos com TEA, contudo, não são somente as práticas dos professores que podem contribuir no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as redes de comunicação e apoio também contribuem nesse processo.

As redes, assim como a escola, são corresponsáveis pela inclusão desses estudantes. Os documentos oficiais e as políticas públicas apontam para essa corresponsabilização. Percebe-se ainda, que a inclusão escolar não se faz por decretos, pois trata-se de interação e convivência social. Nessa perspectiva pode-se promover um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e proporcionar aprendizagem e autonomia, preferencialmente, com a inserção das tecnologias digitais. Essa defesa, se justifica, uma vez que os estudantes com TEA não podem ficar alheios a Cultura Digital.

A pesquisa, em andamento, segue com a coleta e análise de dados para conhecer, na perspectiva de professores da Educação Especial, as práticas pedagógicas com a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que contribuam para o processo de aprendizagem de estudantes de TEA. Como resultados, espera-se que ao término, a mesma possa trazer subsídios para que os professores elaborem práticas que promovam a aprendizagem significativa, bem como se mobilizem para usar os recursos digitais, a fim de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

## 7 Referências

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 562, 2013.
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política.** Brasília: Imprensa Nacional-Casa da Moeda: 2006, p. 17-30.
- CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- DE SOUZA, Gabriela Mees *et al.* Nova Interface do Jogo “Ludo Educativo Primeiros Passos” para Crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 27, n. 03, p. 285-309, 2019.
- DUARTE, Wânia Cristina; DOS REIS, Marcos Cristiano. Inclusão digital de alunos de baixa renda. **Novos direitos**, v. 9, n. 1, p. 107-122, 2022.
- FLORES, Marluce Ferreira **Aprendizagem e Relações Intersubjetivas de Crianças Diagnosticadas com Autismo** 12/07/2019 125 f. Mestrado em Educação  
Instituição de Ensino: Universidade De Santa Cruz Do Sul,  
Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC
- GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Neura T.. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Vol. 80, n. 02, p.594, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KELLER, Daiane dos Santos. **Na Ponta Dos Dedos: Reflexões Complexas Entre Cibernética E Aprendizagem De Crianças Autistas'** 09/08/2013 63 f. Mestrado em Educação  
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIMA, Rossano Cabral. A Construção Histórica do Autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 36, n. 1, p. 109-123, 2013.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da Clínica**, v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, ANTÓNIO (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33

OLIVEIRA, Michele Mezari. **Educação e Tecnologia na Perspectiva da Literacia Digital Crítica.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

RODRIGUEZ, Jesica Paola Casas; PICO, Lilia Edith Aparicio. Un análisis del autismo desde la perspectiva de su influencia en familias y la tecnología como facilitador en el manejo de esta condición. **Revista Logos, Ciencia & Tecnología**, 8(1), 168-182, 2016.

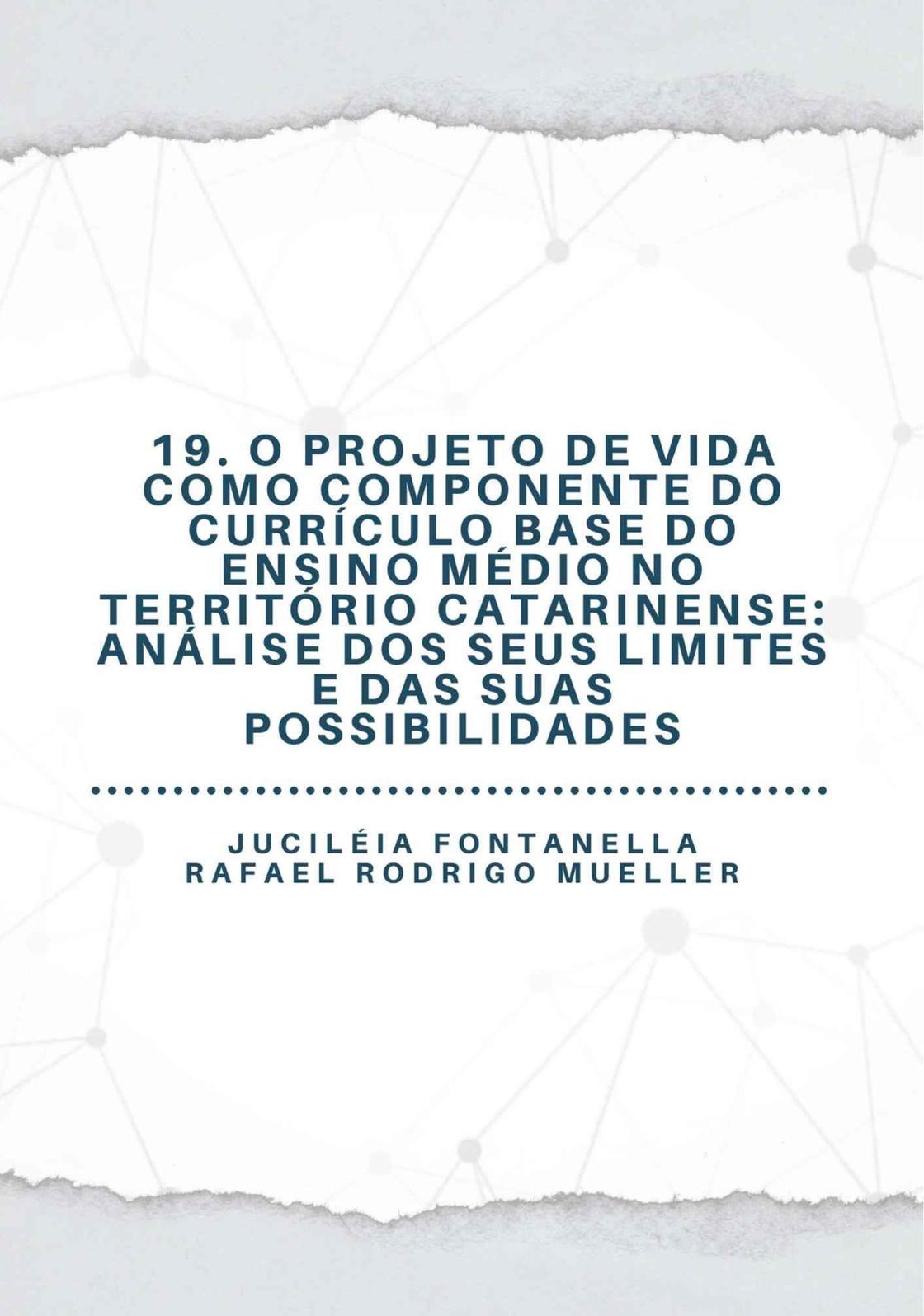
SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 349-366, 2015.

SILVA, Luiz Elcides Cardoso da. **Ontoepistemogênese de Crianças Autistas Através da Utilização de Tecnologias Touch'** 15/03/2016 136 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De Santa Cruz Do Sul, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC.

SOARES, Angélica Miguel; CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes. Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão sistemática. **Rev. Bras.**, ed. esp. v. 21, n. 3, p. 445-458, Marília, 2015.

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



**19. O PROJETO DE VIDA  
COMO COMPONENTE DO  
CURRÍCULO BASE DO  
ENSINO MÉDIO NO  
TERRITÓRIO CATARINENSE:  
ANÁLISE DOS SEUS LIMITES  
E DAS SUAS  
POSSIBILIDADES**

.....

**JUCILÉIA FONTANELLA  
RAFAEL RODRIGO MUELLER**

# 1 Introdução

Mesmo com suas finalidades expressas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o Ensino Médio não conseguiu efetivar a sua universalização, sobretudo quanto à permanência do aluno na escola, confirmado pelas taxas de abandono. Os dados do Censo Escolar de Santa Catarina de 2019 apontam que dos 224.158 alunos matriculados no Ensino Médio, 11.623 ou 5,18% deixaram de frequentá-lo no decorrer do ano letivo, sendo 4.757 no 1º ano, 3.581 no 2º ano, 3.126 no 3º ano e 159 no 4º ano do curso de magistério. Acrescenta-se que, em 2019, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>34</sup> sobre o Ensino Médio apontaram que o Brasil iniciou o ano letivo com 7.465.891 matrículas, mas no decorrer dos meses a taxa de abandono e desistência atingiu 6, 1%, sendo que 11,8% dos jovens mais pobres tinham abandonado a escola sem concluir o Ensino Médio em 2018. Reitera-se que os dados evidenciam a relevância do tema, na intenção de conhecer, estudar e analisar os elementos implicados na universalização, qualidade e permanência do aluno na escola, particularmente os da classe trabalhadora.

Com a proposta de melhorar a educação brasileira, em meados do ano de 2014, teve início a discussão da Base Nacional Comum Curricular, caracterizada como um conjunto de orientações para nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas do Brasil.

No ano de 2017, foi aprovada a Lei nº 13.415, que trata da Reforma do Ensino Médio brasileiro. Em 2018, com a Resolução nº 3, foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No entanto, foi em 05 de janeiro de 2021 que foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais à Educação Profissional e Tecnológica, publicadas sob a forma de Resolução CNE/CP nº 1.

---

<sup>34</sup> Síntese de Indicadores Sociais 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 21 mar. 2022.

A partir das reformas, Santa Catarina inseriu o Projeto de Vida como componente curricular no Ensino Médio, almejando a Educação Integral voltada à construção do projeto pessoal e à formação física, cognitiva e socioemocional, com ênfase na inserção no mundo do trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular dispõe de conceitos fundantes como aprendizagens essenciais, competências e habilidades tanto para crianças quanto para jovens em cada etapa da Educação Básica almejando a elevação da qualidade do ensino no País, como uma referência comum obrigatória para os estabelecimentos de ensino, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas (BRASIL, 2018a). Registra-se que nos documentos educacionais voltados ao Ensino Médio, bem como no conteúdo da Lei nº 9.394/1996, é possível localizar a ideia “projeto de vida” como componente curricular, explicitada tanto na BNCC quanto no Currículo Base no Território Catarinense (CBTC) para o Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2020).

Diante do contexto apresentado, decorrem as seguintes indagações: a) Qual a concepção teórica e política do “projeto de vida” nos documentos que norteiam a educação nacional e estadual? b) Quais as contribuições previstas com a implantação desse componente curricular para o futuro de adolescentes e jovens?

## **2 Método**

Do ponto de vista metodológico, foi necessário examinar o tema escolhido, além de observar os elementos que se encontram implicados, analisando-os com cuidado e rigorosidade. Quanto ao método de pesquisa, optou-se pelo dedutivo, explicado como aquele que parte de uma teoria ou hipótese geral para se debruçar sobre uma especificidade ou realidade singular (GIL, 2019; MEDEIROS, 2019; MARCONI; LAKATOS, 2019).

No que se refere às técnicas, a escolha foi pelo levantamento de informações ou dados, com o auxílio da revisão bibliográfica, motivada pelo envolvimento de um conjunto de literatura que é comum ao tema, podendo-se citar as publicações físicas e virtuais sob a forma de livros, artigos científicos, monografias, dissertações e

teses, bem como de análise documental, a partir, centralmente, do que se tem atualmente, ou seja, um conjunto de documentos normativos que orientam e dão suporte ao Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTC/EM). Dessa forma, ao longo do texto, explica-se que toda vez que for citado esse documento, está se fazendo menção a um conjunto de documentos.

A abordagem escolhida foi a exploratória, que se propõe ao conhecimento do objeto de investigação, justificada pela real possibilidade de a pesquisadora se aproximar do universo em que está situada a temática, com vistas a conhecer, estudar, descrever e analisar aspectos que necessitam de maior atenção (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Optou-se, ainda, pela natureza analítica, escolha que se justifica na medida em que seleciona e dispõe de conteúdos, de forma qualitativa, por meio da análise das partes de um determinado fenômeno, em busca da compreensão da sua totalidade, sem prejuízo das partes. O resultado dessa ação é denominado síntese, cujo exercício demanda a deflagração de três ações distintas de forma concomitante: radicalidade, conjunto e rigorosidade (LIMA; PEREIRA, 2018).

### **3 Marco Teórico**

Ao discutir o projeto de vida como componente do currículo base do Ensino Médio em Santa Catarina, faz-se necessária a exposição de um conjunto de elementos teóricos e históricos, visando à compreensão do respectivo objeto de estudo. Buscou-se, então, a descrição das noções conceituais de juventude cuja ideia de categorização etária como reconhecimento da adolescência é recente. As primeiras tentativas de descrever a adolescência como uma fase do desenvolvimento foram feitas por filósofos dos séculos XVII e XVIII, como Locke, Hume, Rousseau e Kant. Estes e outros pensadores descreveram, ainda, o conceito de juventude.

Até o século XVII, havia uma separação entre o mundo infantil e o mundo adulto, mas essa separação social ocorria sem maiores divisões de fases, sem a preocupação do indivíduo com o adolescente. Na perspectiva histórica, social e cultural, o conceito de jovem está associado ao sujeito que pertence à categoria juventude. Foi, porém, a partir do século XVIII, em meio à expansão da economia mercantil

e às mudanças sociais, tais como a afirmação da classe burguesa (comércio, mão de obra) e o surgimento da área educacional, no início do século XIX, que a juventude e a adolescência, segundo as publicações de Tânia Regina Raitz e Luciane Carmem Figueredo Petters (2008), passaram a ser vistas como fases distintas do desenvolvimento da vida do sujeito.

Todavia foi somente no século XX, conforme Phillipe Ariès (1991), que a escola, a organização militar (Estado) e as instituições confessionais passaram a se preocupar com a identificação social e política da juventude, inserindo esses sujeitos em espaços organizados, proporcionando a expansão dos jovens em setores sociais diversificados e o surgimento de novos conceitos e significados juvenis. A ideia da categorização etária como reconhecimento da adolescência, como já mencionado, é recente, pois na antiguidade o que prevalecia eram as características de excitabilidade e impulsividade.

Considerando que o currículo implica diretamente na formação humana e, conseqüentemente, reflete no mundo do trabalho e nos projetos de vida, entende-se pertinente discutir a sua significação. O currículo é um espaço social, político e cultural, construído por diferentes conhecimentos, relações de gêneros, etnias, realidades sociais, culturais, religiosas, econômicas, entre outras, representadas por pessoas e instituições que participam do processo educativo, ou seja, o currículo é uma construção social e como tal atualiza-se no percurso histórico. As mudanças curriculares estão imbrincadas às modificações sociais, então a compreensão do contexto no qual o currículo está sendo desenvolvido é relevante para a análise das práticas educacionais, podendo-se citar as relações de poder e as ideologias estabelecidas na sociedade que são (re)produzidas e (re)criadas nos currículos escolares. A (re)significação da noção de currículo, nas últimas décadas, foi objeto de pesquisas que focalizam a política curricular.

Nessa direção, autoras como Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2006) vêm apontando em seus estudos a compreensão de currículo como política ou prática cultural, lugar de embates e produção de sentidos, significados e, portanto, área de construção identitária. A compreensão da relação entre currículo e identidade como construção social se faz necessária para analisarmos

os documentos que constituem as políticas educacionais do País (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013). Dessa forma, faz-se um retrospecto sobre a história do currículo no início da educação estatal, explicando que havia um currículo clássico para os filhos dos mais ricos, um currículo menos clássico e mais prático para os filhos dos grupos pertencentes à classe mercantil e um currículo limitado, o dos “três erres”, ler, escrever e contar, para os filhos dos pequenos proprietários, comerciantes e artesãos (GOODSON, 1995). Com essa prática, os currículos produzem diferentes identidades carregadas de ideologias, reforçando a ideia de grupos de pertencimento (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013).

Acredita-se que por meio do currículo se perpetua a hegemonia da classe dominante, enfatizando que a manutenção do *status quo* é responsável pela disseminação das desigualdades sociais. Este debate oportuniza pensar o campo curricular a partir da compreensão de mecanismos contraditórios e antagônicos da exclusão social produzidos pelas relações de poder de uma classe sobre a outra, ou seja, pela relação currículo e identidade, os quais perpassam as relações de poder como sugerem alguns estudos e publicações (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013).

Para muitos jovens, o universo escolar é caracterizado pela valorização do estudo como uma promessa futura, sendo uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mundo do trabalho. O currículo, especialmente da última etapa da educação básica, segundo a Lei nº 9.394/1996, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento do educando, a seu preparo para a cidadania e à sua qualificação para o trabalho. O propósito é fazer a escola estabelecer uma relação entre a teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos por meio da aplicação dos conhecimentos científicos em todos os conteúdos curriculares.

## **4 Análise e Discussão**

O neoliberalismo defende que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido a partir da liberdade das capacidades empreendedoras individuais caracterizadas por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. Assim, em

consonância com o neoliberalismo, o papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas, garantindo, principalmente, a qualidade e a integridade econômica, além de estabelecer as estruturas e as funções militares para fins de defesa e da política requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento adequado dos mercados. O neoliberalismo tem seu suporte ideológico no capitalismo, buscando a geração de riquezas concentradas, opondo-se frontalmente às ações de um Estado que busca a solidariedade, o bem-estar e o desenvolvimento das populações menos favorecidas (HARVEY, 2013).

No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo se pauta em um discurso de que a crise e o fracasso da escola pública ocorrem em decorrência da incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum e então se advoga a necessidade de a iniciativa privada participar da reestruturação da escola ou servir de modelo para a sua organização. Observa-se, então, uma inversão conceitual dos propósitos da educação que ao subordinar a escola às regras do mercado resulta em uma filosofia utilitarista e imediatista, tornando o conhecimento um dado, uma mercadoria e não um fator primordial no processo de construção (BRANCO, 2017).

O neoliberalismo atinge frontalmente a escola pública (FRIGOTTO, 2002) uma vez que inibe visões alternativas de construção do conhecimento. O avanço do conhecimento é necessário, mas o controle hegemônico do avanço do conhecimento e da qualificação não pode estar vinculado apenas à esfera privada, que trabalha implicitamente com a lógica da exclusão. O avanço do conhecimento precisa se submeter ao controle democrático para potencializar a satisfação das necessidades humanas. Trata-se de defender uma educação voltada não apenas para o mundo do trabalho, mas capaz de promover o bem social, contribuindo para a formação de um cidadão mais solidário e emancipado, atuante e transformador.

A estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade e menos regulação, mas, precisamente, mais controle e governo da vida cotidiana na exata medida em que a transforma em um objeto de consumo individual e não de discussão pública e

coletiva, ou seja, nesse caso, menos governo significa mais governo. A intenção de formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos fica submissa à lógica do mercado e do capital, que significa diferenciação, segmentação e exclusão, uma vez que o neoliberalismo não tem por finalidade a garantia dos direitos das pessoas a uma educação emancipatória e voltada ao bem-estar social (BRANCO, 2017).

Aos educadores, especialmente de escolas públicas, cabe o papel de compreender esse processo e não de se render, ainda que a escola não seja uma instituição autônoma. Portanto, mudanças no ensino são necessárias para se adequar ao paradigma atual, uma vez que a realidade e a própria sociedade são mutáveis. Esse modelo de sociedade requer um trabalhador com habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, facilidade de integração às diversidades para acompanhar o próprio avanço empresarial. Essas novas habilidades não podem ser desenvolvidas a curto prazo, fato que requer um processo longo e pautado na reflexão, o que se torna preocupante quando a educação está subordinada à economia e ao mercado, de forma que a exigência maior é com a agilidade e o comportamento automatizado, cujo ritmo não permite preocupação com a desigualdade e com as questões sociais.

Como ter uma escola democrática que considere e valorize os conhecimentos, as habilidades e os valores na constituição de uma sociedade mais humana e solidária e que, ao mesmo tempo, atenda às demandas do desenvolvimento tecnológico e às necessidades da capacitação para o trabalho? Faz-se necessário repensar o binômio educação e trabalho na busca de uma formação efetiva para uma atividade profissional, sem deixar de lado a formação da consciência de um indivíduo socialmente responsável. A teoria pedagógica faz parte da teoria social e não pode abandonar a compreensão dos determinantes estruturais, políticos e ideológicos que condicionam a existência humana e os processos de nossa constituição como humanos (ARROYO, 2012).

Avaliando as relações entre currículo, poder e ideologia nos tempos atuais, bem como a política educacional e as influências do poder, percebe-se um distanciamento de uma escola voltada para o social, para o bem-estar comum, tornando o ensino público aquém de formar sujeitos que compreendam os embates das ideologias, do

poder, da cultura, dos interesses que dominam a sociedade (BRANCO, 2017). As pessoas não têm “[...] a dimensão do quanto são exploradas e dominadas e do quanto suas péssimas condições de vida são necessárias à manutenção do capitalismo” (MENDES, 2013, p. 27). O controle da educação por órgãos internacionais não contribui para reflexões das condições de vida e que ensejam mudanças quantitativas, favorecendo a expansão da oferta de ensino, sem, contudo, favorecer a real mobilidade social, como seria de se esperar.

A orientação do Banco Mundial (2011) é a de “educar para produzir mais e melhor”. O neoliberalismo é hostil a toda manifestação de solidariedade que imponha restrições à acumulação do capital e acentua a responsabilidade individual, isentando o Estado e atribuindo os fracassos pessoais a falhas individuais e, com frequência, a vítima é quem leva a culpa (HARVEY, 2013). A lógica adotada é que a competência é um atributo biológico e que não se correlaciona com as condições econômicas, sociais, culturais nas formas de produção, sistematização e dissipação do conhecimento, sempre regidos pelo argumento de que os países subdesenvolvidos precisam de apoio para se tornarem desenvolvidos e serem salvos de um futuro catastrófico.

No sistema educacional, na medida que se propõe a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, fica explícita a concepção de homem e de educação. Nesse contexto, o homem é entendido como produtor de mercadorias, e a educação tem por missão possibilitar-lhe noções básicas de socialização para se adaptar com facilidade ao mundo do trabalho, onde solidariedade e cooperação cedem lugar à competição em busca do mérito individual. Essas são prerrogativas defendidas pelos órgãos internacionais, como o Banco Central, sob o argumento de que a crise do sistema educacional seria combatida com eficácia, com a incorporação de critérios empresariais de organização e gestão, difundindo a ideia de que esse tipo de administração tende naturalmente a beneficiar a todos, sem distinção, embora esteja ocorrendo exatamente o contrário. Tem-se, então, uma sociedade em que as condições de acesso à cultura, à educação, ao lazer e à moradia são quantitativa e qualitativamente diferentes entre as camadas economicamente mais e menos privilegiadas da população, o que tende ao acirramento das desigualdades. Conforme a redação de Branco (2017, p. 37),

As crianças e adolescentes provenientes das camadas menos favorecidas economicamente, tem como única alternativa, [sic] a matrícula na escola pública. O problema não é fato de ser pública. O problema é que essa escola tem se voltado para a preparação para o trabalho alienado. Isso significa que essa educação, destinada aos filhos das classes trabalhadoras, é orientada pelos interesses da classe dominante.

Há que se enfatizar que a educação escolar tem por função possibilitar que o educando se aproprie do saber historicamente produzido.

Para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes (FERRETTI; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 1999, p. 109).

O cotidiano nos leva a crer que a educação acontece naturalmente, visando superar a diferença entre o que conhecemos ao nascer e o que a humanidade produziu historicamente em termos de conhecimento. O saber não é biologicamente herdado, ou seja, o ser humano se apropria da herança cultural pela mediação de ações educativas. Retoma-se a reflexão sobre o papel da escola, que é uma instituição que oferta o saber sistematizado, possibilitando ao indivíduo se tornar cidadão e detentor de conhecimento para usufruir do direito de pertencer a esta sociedade.

Faz-se necessário levar ao centro das discussões a função educativa global da escola. Entende-se que a educação é a atualização histórico-cultural dos indivíduos e que estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social, então é preciso que a escola promova uma formação de cidadãos atualizados, capazes de atuar politicamente, usufruindo daquilo que a humanidade historicamente produziu e concomitantemente dando sua contribuição criadora e transformadora à sociedade. Trata-se de um processo complexo que não se resolve apenas com reforma curricular. Fato que se torna mais evidente quando retomamos os elementos constituintes da recente reforma do Ensino Médio brasileiro.

A reforma reduziu, pelo menos, 600 horas da carga horária da BNCC, que passa a ser no máximo de 1800 horas, retirando do jovem

estudante um percentual significativo da formação básica, que já era insuficiente antes da aprovação da Lei nº 13.415/2017. Apesar de a Reforma prever a progressiva ampliação da carga horária anual, a partir de 2022, com pelo menos 1.000 horas anuais no 1º ano do Ensino Médio, a composição do currículo tende a configurar uma nova institucionalidade da escola, que deixará de ser o lugar de formação de cidadãos e tornar-se-á um “[...] celeiro de deficientes cívicos” (SANTOS, 2002, p. 151).

O artigo 17, §13º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelece que 20% da carga horária dos cursos diurnos e 30% dos cursos noturnos poderão ser cursados a distância (BRASIL, 2018b). Para a Educação de Jovens e Adultos, esse percentual poderá chegar a 80% da carga horária total do curso. Entende-se que esse aspecto da legislação pode contribuir para aprofundar ainda mais as desigualdades entre estudantes de escolas particulares e da escola pública, da classe trabalhadora mais empobrecida, uma vez que a previsão de percentuais em atividades não presenciais traz dificuldades para conciliar estudo com trabalho e pode produzir ainda mais as desigualdades em razão da falta de acesso às tecnologias na utilização da mobilidade e distância e de condições da infraestrutura física adequadas para o estudo domiciliar.

Nessa direção, é necessário refletir sobre a Resolução nº 03/2018, que aborda a ideia de competências e habilidades, vinculando a teoria do capital humano, que responsabiliza os sujeitos por seus êxitos e fracassos, desconsiderando as condições concretas de vida dos cidadãos. A respectiva legislação estabelece, no artigo 5º, inciso II, o “Projeto de Vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante [...]” (BRASIL, 2018b, n.p.), porém não faz menção às questões históricas e sociais que implicam nessas dimensões individuais.

Em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED) atribuiu ao Instituto Iungo a configuração do componente curricular “Projeto de Vida”. A Reforma do Ensino Médio abriu a possibilidade de colaboração com a iniciativa privada, denotando a supervalorização da parte flexível em detrimento da formação geral, ou seja, a restrição do direito à educação, que requisita acesso aos

conhecimentos básicos de todas as ciências. Parece que se trata de uma Educação que não garante o pleno acesso a uma formação geral, o que debilita a concepção de uma formação humana integral, que contemple os princípios de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com vistas ao desenvolvimento pleno e à sua inserção social.

Ao contrário, observa-se uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma certa noção de cidadania (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020). Ao possibilitar a realização de parte da carga horária em instituição parceira por meio de Formação Inicial Continuada (FIC) e/ou assemelhados, inviabiliza a formação integral e orgânica dos jovens, retirando-lhes o direito de uma sólida formação básica e sinalizando a influência do empresariado na formação básica deles, o que está em consonância com a BNCC do Ensino Médio, constituída sob o domínio desse segmento.

Os Itinerários Formativos, em Santa Catarina, pautaram-se nos argumentos que caracterizam o distanciamento entre os saberes escolares e as vivências cotidianas, os currículos conteudistas fragmentados e desarticulados, o pouco espaço para a escuta dos alunos e a formulação de seus projetos de futuro, os baixos índices de aprendizagem e de conclusão dos estudos, a alta taxa de evasão escolar e o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com Silva, Possamai e Martini (2021, p. 39):

[...] podemos observar que, em nenhum momento foram mencionados indicadores como: a má qualidade da estrutura física e didática das escolas, os determinantes sócio-históricos que impedem os jovens de adentrar e permanecer no Ensino Médio, os poucos investimentos historicamente destinados a essa etapa da educação; os planos de cargos e salários pouco atrativos e a precarização do trabalho docente de professores não habilitados para a docência atuando na Educação Básica e a desvalorização social da profissão docente. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: Um percurso atravessado pelos interesses do empresariado.

Em contraposição, o jornal “Folha de São Paulo” publicou em 14 de janeiro de 2018<sup>35</sup>, à luz dos dados do Ministério da Educação, o excelente desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), liderando em 14 Estados brasileiros. Constatou-se que os resultados positivos alcançados pela rede federal, fruto de uma organização diferenciada, embora tenham limites, apresentam as melhores condições em termos estruturais e de pessoal. Tais condições favorecem os bons resultados e constituem um modelo de educação que poderia ser expandido para as demais redes de ensino. Os melhores resultados são das escolas que apresentam um conjunto de características e condições, como acesso a bibliotecas, realização de atividades diversificadas, laboratórios equipados, salas de informática, disponibilidade de recursos multimídia, entre outros (MOURA; BENACHIO, 2021).

Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 41), a Reforma não é propriamente uma reforma educacional, mas “[...] parte de um processo de desregulamentação, precarização do ensino médio e de seus espaços públicos [...]”, pois busca desresponsabilizar o Estado quanto à oferta de uma educação de qualidade para todos, ao mesmo tempo naturaliza e promove a desigualdade ao adequar a oferta educacional a diferentes e deficitárias realidades escolares sob o argumento de atender à diversidade, observando-se a retirada de áreas de formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, disciplinas que possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão (ARAÚJO, 2018).

Ao restringir o acesso à formação geral, evidencia-se que a Reforma contraria preceitos constitucionais, como o artigo 205 da Constituição Federal, que defende a educação como direito de todos e dever do Estado, com vistas ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Ao dedicar parte da carga horária à formação

---

<sup>35</sup> SALDAÑA, Paulo; TAKAHASHI, Fábio, GAMBA, Estevão. Institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados. **Folha de S. Paulo**, 14 de janeiro de 2018, n. 32.428, p. 23.

específica, o jovem será privado do aprofundamento nos conhecimentos das demais áreas, necessárias para o seu pleno desenvolvimento (MOURA; BENACHIO, 2021). Na perspectiva de formação, percebe-se, ainda, a legitimação das desigualdades históricas às quais está submetida a maioria da população brasileira, uma vez que sonega conhecimento pela via do empobrecimento das práticas formativas.

No âmbito dos direitos sociais, a Reforma se articula a um movimento de perdas de conquistas sociais e de flexibilização de direitos, enquanto no plano político expressa o descaso das elites com a democracia. Portanto, há uma adequação da escola pública à lógica privatista, na defesa de um mercado educacional, legitimando a ordem burguesa neoliberal. Ressalta-se que, independentemente de sua trajetória posterior ao Ensino Médio, é fundamental que o sujeito se aproprie das diferentes áreas do conhecimento; que compreenda o princípio educativo do trabalho e a totalidade social; e que possa participar social, cultural, econômica e politicamente da sociedade.

Ao publicar a Reforma, o discurso governamental enaltece a flexibilização do currículo, alegando a oportunidade de o jovem optar pela formação técnica profissional, pois assim os jovens mais pobres disporão de uma escola que os habilite ao ingresso no mercado de trabalho e na conquista da almejada mobilidade social, supondo que a formação profissional precoce é a solução para acabar com a sua pobreza.

Dessa forma, a Reforma se pauta em uma compreensão de que cabe ao Estado assegurar políticas educacionais que oportunizem aos jovens a capacidade de competir no mercado. Atribui o sucesso a recompensas merecidas por causa de capacidades individuais ao contrário de se ocupar dos motivos que levaram o Ensino Médio a apresentar indicadores tão ineficientes. O governo desprezou as condições de funcionamento da escola, principalmente no que se refere à infraestrutura e ao provimento de condições do trabalho docente. Pautou-se por uma concepção minimalista de currículo, concentrando-se nos conteúdos vivenciados pelos alunos em sala de aula. Ao propor a reforma, o governo, em nome da flexibilização, acabou por impor à formação na etapa do Ensino Médio um profundo esvaziamento, e assim se articulou ao movimento de consolidação do

processo de legitimação da ordem burguesa em sua versão neoliberal (OLIVEIRA, 2019).

A subordinação da educação à lógica da competitividade é a marca de um projeto social no qual se esvazia a presença ativa do Estado no atendimento aos direitos sociais. No Brasil, país onde se encontra uma forte concentração de riqueza, a minimização do Estado é a pura expressão de um modelo de desenvolvimento para o qual a desigualdade é vista como algo natural.

O discurso de que a solução para os jovens é uma educação que potencialize suas capacidades competitivas significa a desconstrução dos avanços sociais conquistados lentamente até então. Os reformadores legitimam as mudanças na educação por meio do uso de um forte aparato midiático. Nas palavras de Oliveira (2019, p. 9):

[...] a tão propalada e falsa flexibilidade curricular proporcionada pelo novo Ensino Médio é utilizada como mecanismo para fazer os jovens e pais crerem que, agora, a trajetória de escolarização adequa-se aos projetos de futuro dos estudantes. Forja-se a ideia de existir algo novo como resposta ao desencanto da sociedade em relação às respostas da escolarização à crise social e econômica. Oculta-se o quanto esta crise tem forte tendência de se acentuar em virtude das práticas de minimização de direitos sociais e de acirramento da competição, as quais o projeto neoliberal afirma ser o melhor modelo de convivência social.

A partir do argumento de que o Ensino Médio tem um currículo extenso e que não dialoga com os interesses da juventude, aprova-se uma reforma que é a pura expressão de novas formas de manutenção das desigualdades que persistem e se renovam na sociedade brasileira, e então acaba por ser um mecanismo que reforça a reprodução do capital e da hegemonia neoliberal, responsável pelo aprofundamento dos níveis de pobreza e da desigualdade social no Brasil. Como se afirmou, a alteração curricular está longe de ter como premissa o aprimoramento do educando como pessoa humana, de coletividade e/ou de desenvolver a autonomia intelectual. Está longe também de colocar a escola como espaço para fomentar o pensamento crítico, princípio e finalidade essencial da educação nacional para o exercício da cidadania. Então a Reforma nada mais é que uma forma tradicional, travestida de moderna, objetivando reconfigurar práticas

para as elites se manterem no poder e seguirem seu projeto de exclusão das classes trabalhadoras do acesso à riqueza produzida.

A atual Reforma nada mais é do que mais um reforço para as populações mais pobres ficarem restritas aos interesses do mercado, adequação da escola ao desejado pelo capital e promoção da regressão das conquistas realizadas em tempos recentes de nossa história (OLIVEIRA, 2019). Ressalta-se que a BNCC embasa o currículo em competências e assim faz preponderar uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania, o que debilita a concepção de uma formação humana integral do estudante que integre os princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, com vistas ao seu desenvolvimento pleno e à sua inserção autônoma na sociedade.

Considerando que o aluno não poderá optar por uma sólida formação geral e terá a possibilidade de escolher um dos Itinerários Formativos, dependerá das condições concretas de cada Estado e de cada rede. A Reforma acabou por contribuir para um aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de vulnerabilidade e conseqüentemente para o aprofundamento das desigualdades sociais (MOURA; BENACHIO, 2021).

Ao centrar a Reforma na dimensão curricular, invertem-se as prioridades para a alegada busca da qualidade de ensino. Negligencia-se a questão central que afeta a educação básica pública do País, que está relacionada à falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro para professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreira e de formação, salários dignos, condições de trabalho adequadas. Essas condições são prioritárias e sem as quais é impossível pensar em melhorias para o Ensino Médio (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Kuenzer (2017) aponta a lógica que está posta na proposta de Reforma do Ensino Médio, ressaltando que a flexibilização pressupõe trabalhadores adaptáveis às constantes mudanças do trabalho, de modo que se o trabalhador transitar por inúmeras ocupações na sua

trajetória laboral, não há razão para investir em uma formação especializada. A integração entre teoria e prática ao longo da trajetória de trabalho secundariza a formação escolar tanto de caráter geral como profissional. Se há trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas e desiguais de formação de trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias da aprendizagem flexível. Nessa direção, é possível entender que:

A aprendizagem flexível, como organização curricular e como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda. (KUENZER, 2017, p. 342).

O Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTC/EM) privilegia o protagonismo e a autoria, que aparecem nas etapas anteriores de ensino e no próprio Ensino Médio como suporte à construção e à viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Dessa forma, o Projeto de Vida é obrigatório para todos os estudantes no eixo “Itinerários Formativos”. O CBTC/EM assume compromisso com o desenvolvimento de competências socioemocionais, compreendendo a si e ao papel do jovem no mundo social. O estranhamento se dá, pois em nenhum momento, no decorrer do documento, constam reflexões acerca desse mundo social.

O respectivo documento considera o componente curricular “Projeto de Vida” como espaço de acolhimentos das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e identidades, e que ele perpassará as competências e habilidades das áreas de conhecimento, da educação profissional e da técnica, apoiando-se nos objetos do conhecimento para vinculá-los às dimensões de trabalho, com vistas ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

O CBTC/EM propõe ainda um portfólio contendo vinte e cinco (25) roteiros pedagógicos de componentes curriculares eletivos, distribuídos em seis (6) áreas: Matemática e suas tecnologias, com quatro (4) componentes; Linguagens e suas Tecnologias, com sete (7)

componentes; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com quatro (4) componentes; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com quatro (4) Componentes; além dos Componentes Integradores, com quatro (4) componentes (SANTA CATARINA, 2020). Esses componentes foram sugeridos pelas cento e vinte (120) escolas-piloto (docentes e equipes pedagógicas), juntamente com a equipe técnica da SED, que estão praticando o Novo Ensino Médio em Santa Catarina desde 2020, os quais foram definidos com base em escutas diagnósticas desses públicos, motivo pelo qual foram definidos como componentes eletivos para o estado catarinense.

## **5 Considerações**

Reitera-se que este estudo teve o intuito de analisar, a partir do conjunto de documentos que aborda a reforma do Ensino Médio, os atravessamentos do discurso neoliberal na escola com o discurso de uma justiça social viabilizada por meio do currículo. Nossa estranheza está em compreender como um processo de padronização e uniformização, típico da proposta curricular, reforça a prática de uma agenda educacional pró-políticas neoliberais no contexto do ensino brasileiro.

Destaca-se que o discurso da BNCC se alia a um projeto de sociedade que contempla uma dimensão de um currículo neoliberal. Defende-se a garantia crítica da sociedade de que se tenha uma escola que contribua para a construção de uma cidadania plena. Percebe-se que há um longo caminho a percorrer. Caminho de luta por uma educação que realmente contribua para a formação de um sujeito autônomo e principalmente crítico para ser capaz de questionar sua realidade na busca da formação de um ser humano livre. Liberdade essa que vai muito além de um regime político, mas que se fundamenta na capacidade de discernir criticamente sobre fatos e acontecimentos que envolvam não somente a vida do indivíduo isoladamente, mas a vida da sociedade em geral.

Para tal, consideramos que debater as políticas educacionais sob o enfoque de justiça social, em sua potencialidade conceitual, faz-se necessário. Por meio da escola, precisamos lutar por um projeto social antagônico ao vigente, que é tão injusto e desigual. Aos construir outras perspectivas – democráticas, participativas e

humanas – para o futuro educacional nas escolas, estaremos, no mínimo, alimentando o sonho de vivenciarmos um dia uma sociedade mais igualitária.

## 6 Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, v. 8, n. 34, p. 219-232, dez./2018.

ARIÈS, Philippe. Por uma História da Vida Privada. *In*: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ARROYO, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012, p. 138-165.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Investir no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia do Setor de Educação do Banco Mundial 2020. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 22 jan. 2022.

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 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 de novembro de 2018b, n. 224, seção 1, p. 21.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis da; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de (org.). **Trabalho, Formação e Currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução de Adail Sobra e Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Síntese de Indicadores Sociais 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 21 mar. 2022.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves. (Org.). **Pesquisa científica em ciências humanas: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota Introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 5-9, jul./dez. 2006.

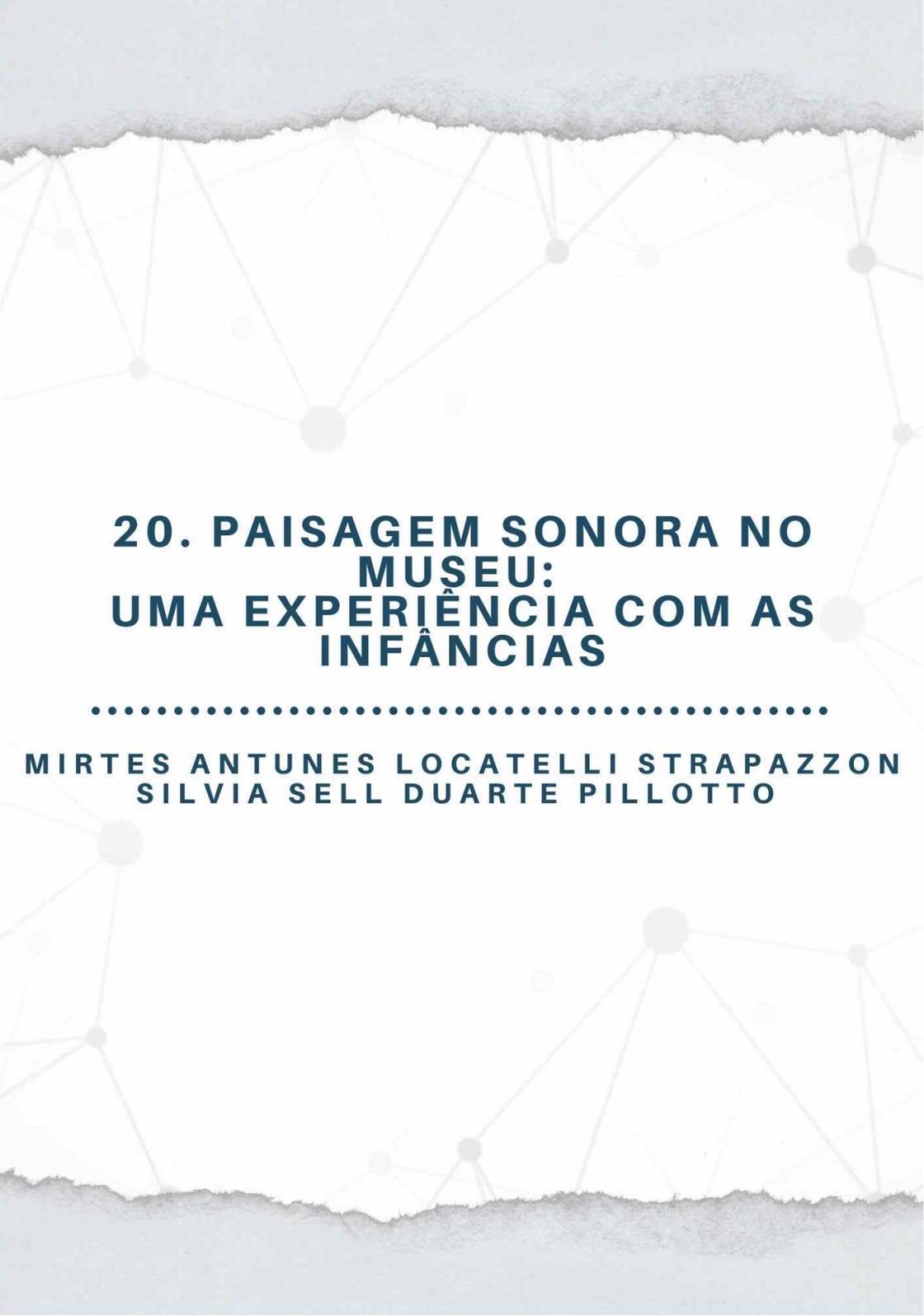
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria.  
**Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: prática de fichamentos, resumos, resenhas. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e estado em Marx e as políticas educacionais. *In*: PARO, Vitor Henrique (org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 11-32.
- MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do ensino Médio: Subordinação da Formação da Classe Trabalhadora ao Mercado de Trabalho Periférico. **Trabalho Necessário**, [s.l.], v. 19, n. 39, maio/ago. 2021.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio: regressão dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 259-281, jan./mar. 2017.
- OLIVEIRA, Ramon. A Reforma do Ensino Médio como Expressão da Nova Hegemonia Neoliberal. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2019.
- RAITZ, Tania Regina; PETERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos Desafios dos Jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Revista Psicologia e Sociedade**, Minas Gerais, v. 20, n. 3, p. 408-416, set./dez. 2008.
- RODRIGUES, Joelma Eucaris; OLIVEIRA, Ozerina Victor. Currículo e Identidade: (Re) Significações no Campo Curricular. **Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 383-395, set./dez. 2013.
- SALDAÑA, Paulo; TAKAHASHI, Fábio, GAMBA, Estevão. Institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados. **Folha de S. Paulo**, 14 de janeiro de 2018, n. 32.428, p. 23.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1 - Disposições Gerais. Florianópolis: CEE, 2020.

SANTOS, Milton. Os deficientes cívicos. *In*: SANTOS, Milton. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 149-152.

SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica da formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254/209209213324>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamires; MARTINI, Tatiane Aparecida. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: Um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, [s.l.], v. 19, n. 39, maio/ago. 2021.



**20. PAISAGEM SONORA NO  
MUSEU:  
UMA EXPERIÊNCIA COM AS  
INFÂNCIAS**



**MIRTES ANTUNES LOCATELLI STRAPAZZON  
SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO**

# 1 Introdução

A pesquisa já concluída e apresentada neste artigo, foi desenvolvida no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE<sup>36</sup>, vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille.

Os pesquisadores do NUPAE têm como premissa impulsionar modos de fazer pesquisa e de produzir conhecimento, por caminhos coletivos e singulares, compreendendo o objeto de pesquisa como algo que não é fixo, nem mensurável. É um movimento cartográfico em que se imprimem mapas processuais.

O campo da pesquisa foi o Colégio Univille, integrado à universidade, contando com 12 crianças com 4 e 5 anos de idade que frequentavam a Educação Infantil e foram coautoras da pesquisa, destacando sua participação interativa e seus modos de ser/pensar construídos em autorias (KRAMER, 2002).

A temática: Paisagem sonora no museu: uma experiência com as infâncias, teve como objetivo refletir sobre as experiências das crianças com a paisagem sonora no espaço do Museu Casa, tendo a cartografia como método de pesquisa.

As questões envolvidas na pesquisa, nos provocam a pensar o quanto é importante que as instituições educativas tenham em seus currículos para as infâncias, interações com espaços museológicos e com a paisagem sonora desses e de outros espaços.

O envolvimento das crianças com a arte e as suas múltiplas sonoridades em uma educação estética, é imprescindível para a formação de pessoas críticas e sensíveis. Reiteramos também a

---

<sup>36</sup> O NUPAE, tem como objetivo desenvolver ações de pesquisa no contexto interno e externo da Instituição, envolvendo pesquisadores de diversas áreas de conhecimento. O Núcleo é formado por bolsistas, professores e coordenadores das redes públicas e particulares da Educação Básica, acadêmicos e egressos do Ensino Superior e dos Programas de Pós-Graduação - Mestrados e Doutorados, artistas, promotores culturais e profissionais das diversas áreas. Atua nas seguintes linhas de pesquisa: 1. Educação Estética e Processos de Criação e 2. Educação, Linguagens e práticas educativas.

necessidade de projetos nos Museus que levem em consideração as crianças como sujeitos partícipes com direito a interagir nesses espaços, os quais contribuem para que compreendam o mundo do ponto de vista simbólico.

## **2 Método**

A cartografia é uma abordagem de pesquisa que possibilita intervir e mediar experiências, conectando sujeitos, espaços e tempos, produzindo conhecimentos e efeitos no decorrer do processo investigativo.

A poética, a metáfora e as sensibilidades se encontram também nas narrativas com múltiplas entradas numa cartografia. É um mapa móvel que se movimenta entre experiências, sonoridades, saberes e atitudes, acompanhando assim, os percursos da pesquisa pelas chamadas pistas.

Desta forma, a produção de dados da pesquisa contou com fotos, filmagens e gravações em áudio, as quais foram interpretadas durante todo percurso, sinalizando pistas e efeitos.

As pistas na cartografia são compreendidas como ‘regras’ de pesquisa, tendo a função de “[...] nos guiar no trabalho de pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminado a totalidade dos procedimentos metodológicos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 13).

Os caminhos constituídos pela cartografia durante as experiências das crianças no Museu Casa, se deu pelo lugar e pelas múltiplas sonoridades: canto de pássaros, vento, latidos de cachorro, sons de moto, carros, sons de passos ao caminhar pelas pedras, folhas ao vento e muitas vozes infantis.

Após o contato com a natureza, no espaço externo do Museu Casa, as crianças avistaram vários instrumentos percussivos que foram colocados em bancos feitos de toras de árvores. A ambientação foi pensada no intuito de que as crianças pudessem ter um espaço laboratorial de sentidos, tendo a natureza, os sons e os ritmos como mobilizadores da experiência. Conforme é possível perceber na Figura nº 1 o envolvimento das crianças com os instrumentos de percussão.



**Figura 20.1:** Experiência Laboratorial de Sentidos. Fonte: Das autoras.

A primeira pista identificada neste processo foram os corpos das crianças, que se movimentavam em ritmos lentos, rápidos; ora individuais, ora de modo coletivo.

Outra pista cartográfica ocorreu quando envolvemos as crianças na escuta da canção tradicional da Colômbia ‘A Chuvinha Cai’ que imediatamente cantaram a melodia, tocando os instrumentos percussivos. A Figura 20.2 mostra a cena das crianças atentas à mediação e seduzidas na experiência musical.



**Figura 20.2:** Experiência Musical. Fonte: Das autoras.

Na sequência, convidamos as crianças a apreciarem o acervo do artista Fritz Alt, que se encontrava no espaço interno do Museu Casa. Ao se depararem com obras de arte – esculturas em argila, pedra e cimento e de tamanho significativo, as crianças criavam narrativas sonoras a partir do que apreciavam. A Figura 20.3 destaca a experiência narrativa sonora/visual das crianças no acervo.



**Figura 20.3:** Narrativas Sonoras/visuais. Fonte: Das autoras.

Além das obras que estão no acervo do Museu Casa, havia também uma sala contendo acessórios, objetos e ferramentas que pertenceram ao artista, o que impulsionou o imaginário infantil, mobilizando a narrativa de histórias sonoras que ali foram criadas e sonorizadas.

Após a apreciação do acervo e dos processos narrativos das crianças, retornamos ao espaço externo do Museu Casa, organizando um círculo para inventar outras histórias a partir da paisagem sonora: sons de pássaros, buzinas, vozes, o bater das palmas das mãos, das pernas das crianças, entre tantos outros, como mostra a Figura 20.4.



**Figura 20.4:** Narrativas a partir da Paisagem Sonora. Fonte: Das Autoras.

As pistas e efeitos nos revelaram que experiências com a paisagem sonora e seus atravessamentos com o espaço museológico e com a natureza, mobilizaram a interação entre pessoas, arte, objetos, sons e território, fortalecendo os vínculos afetivos – estar juntos e os processos de criação imaginária.

A pesquisa relacionou a arte, a filosofia e a ciência num território com múltiplas sonoridades da natureza, da música e de tantos outros imaginados. Nesse território de possibilidades, a cartografia se constituiu em um plano de experiência, acompanhado de pistas e efeitos, conhecimentos, produção subjetiva e sensibilidades.

### **3 Marco Teórico**

As questões conceituais e metodológicas na pesquisa caminharam juntas, pois o método cartográfico caracteriza-se pela intervenção e um mergulho no plano implicacional em que as relações de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado, se dissolvem no processo.

Assim, o interesse é o que acontece entre os grupos, entre as formas, a experiência e os seus atravessamentos. Temos uma rede de

conexão rizomática e um espaço intermediário, em que a transversalidade perpassa pelo rizoma que está no entremeio, ou seja “[...] tem como tecido a conjunção “e...e...e”. Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o ver ser” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 33).

O território aqui não é entendido como um conjunto de procedimentos a serem analisados e explicados, mas como expressividade. Significa pesquisar com alguém ou com algo e com engajamento, e não apenas sobre algo (OIPARI; TIMBERT apud PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014).

A partir dos atravessamentos entre as crianças, as artes e as sonoridades da natureza, “[...] o espaço ao qual nos referimos está vazio, exceto para os sons que o estão atravessando. Não há ‘terra’ numa paisagem sonora” (SCHAFER, 2011b, p. 66).

O conceito de paisagem sonora nessa pesquisa foi fundamentado em Schafer (2011a, p. 23) ao reiterar que esta “[...] consiste em eventos, ouvidos e não em objetos vistos. Para além da percepção auditiva estão a notação e a fotografia dos sons”. Ou seja, para ouvir basta estarmos sujeitos ao meio ambiente com os ouvidos em pleno funcionamento.

Porém, a escuta nos envolve com “[...] o interesse atenção e a motivação e, dessa maneira, selecionamos o mundo sonoro que nos toca com uma atitude a mais do que a exposição de ouvir os sons musicais ou outros” (STRAPAZZON, 2016, p. 22).

A escuta também é constituída de silêncio e este

[...] protege o evento musical contra o ruído. [...] precisam dessa proteção, para serem acontecimentos sensíveis. O som corta o silêncio (morte) com sua vida vibrante. [...] Vamos chamar o impacto sonoro de *ictus*. O ataque do *ictus* separa o silêncio da articulação. [...] Ruído é qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir (SCHAFER, 2011b, p. 57-62).

No Museu Casa, o silêncio foi interrompido pelos sons dos pássaros, do balançar das folhas nas árvores e da pulsação dos nossos corações aflitos com o encontro do eu com a natureza. E se o silêncio é privação de som, “[...] geralmente não é privação de sentido. O vazio de som está cheio de sentido” (WOLFF, 2014, p. 46).

Os sentidos estavam presentes nas relações com a paisagem sonora, enquanto o silêncio não estava disponível à visibilidade, e não era diretamente observável. O silêncio, como afirma Orlandi (2007, p. 32) “escorre pela trama das falas”.

E ao contrário de muitos outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos. Diferente são os olhos, que se quisermos “[...] podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções (SCHAFER, 2011b, p.55).

Na pesquisa, a musicalização foi um conjunto de elementos que se conectaram, e teve como referência, Penna (2015, p. 33), ao dizer que “[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo”.

Além disso, as experiências durante o processo de pesquisa trouxeram a musicalização como agente mobilizador entre as crianças, a natureza e o meio cultural. Portanto, “[...] a musicalização não se exaure em si mesmo. Ela articula-se à inserção do indivíduo em seu meio sociocultural, devendo, portanto, contribuir para tomar a sua relação com o ambiente mais significativa e participante” (PENNA, 2015, p. 44).

Assim, para tratar sobre as infâncias, é preciso como nos diz Sarmiento (2007, p. 37) “[...] falar de uma cultura da infância senão com base numa representação que a considere um ser ‘ativo-interpretativo’, personagem marcante na construção social”. Para Pillotto; Pereira; Ropelato (2009, p. 21) as infâncias são portadoras “[...] de uma verdade que devemos nos colocar à disposição de escutar”.

As infâncias envolvem atores sociais – as crianças, partícipes dos processos sociais e culturais da sociedade e, portanto, compreendidas como sujeitos da cultura. As crianças interpretam e imprimem o mundo a sua maneira e nesta relação estão envolvidos o contexto familiar, a escola, o círculo de amizades. As relações constituídas são mediadas por valores, saberes e culturas (SARMENTO, 2007).

Nesta perspectiva, as infâncias são compreendidas como experiência em movimento e imprevisível, e não como algo determinado e acabado. E como afirmam Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 21), a criança é um “[...] arquivo dinâmico de experiências reais e simbólicas, acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido”.

A pesquisa mostrou claramente que as crianças trazem suas histórias para as experiências e as expressam pela sonoridade, pelo traço e pelas trocas com outras crianças. Além disso, o território em que estão inseridas também estão repletos de culturas e abertura para novas significações e sentidos.

Para Schmidt (1997, p. 10), o “[...] conjunto de ideias ou imagens que determinadas sociedades constituem sobre a infância podem ser consideradas, enquanto produções humanas, instituindo-se como fenômenos simbólicos, sociais e culturais”.

Nas palavras de Hall (1997, p. 2), “[...] cultura se relaciona com a produção e a troca de significados – ao dar e receber significados – entre os membros de uma sociedade ou o grupo”. Na trajetória da pesquisa essa questão ficou evidente, pois as trocas entre as crianças e entre nós pesquisadoras com as crianças, impulsionavam significados outros e novos sentidos. Algo como a soma das subjetividades individuais que formavam o coletivo, que por sua vez agregava o território.

Deste modo não foi por acaso que a pesquisa aconteceu no Museu Casa, pois é um espaço que agrega arte, filosofia, educação, memória e cultura e como bem diz Hall (1997, p. 02) “[...] a cultura depende da interpretação significativa de seus participantes sobre o que está em torno deles e o ‘fazer sentido’ do mundo, de maneira semelhante”.

O território do Museu Casa foi vivenciado na sua totalidade – natureza, arquitetura, pelos pesquisadores e interlocutores da pesquisa – crianças e professores. Podemos dizer que foi uma experiência de deslocamento entre o não saber e saber, uma reinvenção dos processos de aprender (LIMA, 2009).

Desta forma, o pesquisador atua também como mediador e provocador de novos modos de perceber o entorno. A mediação é aqui entendida como interação entre pessoas, obras, espaços, objetos culturais e também momento singular e plural de experiências. E como destaca Meira (2014), as experiências são constituídas de movimentos que exploram os sentidos. Neste viés, experimentamos formas de percepções.

Ao colocarmos em pauta a arte e a cultura, tendo a cartografia com crianças, abrimos a dimensão da sensibilidade. Deste modo, a experiência nos percursos de vida pode ser uma “[...] abertura permanente de entrada de sensações, de impressões e interações” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 28).

Foi isso que aconteceu na pesquisa; fomos tomadas por blocos de sensações, afetados pela paisagem sonora e pelas redes de significações e sentidos (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

## **4 Análise e Discussão**

Optamos pelo tratamento de pistas, uma vez que no método cartográfico as ‘regras’ de pesquisa são compreendidas por essa ideia. As pistas apresentadas têm função de nos “guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminado de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 13).

Durante o percurso da pesquisa, encontramos inúmeros atravessamentos. Assim, os efeitos/resultados encontrados refletiram os movimentos sonoros das crianças, acompanhados do imaginário e das relações construídas, que soavam como uma orquestra traduzida pelos sentidos.

Fechamo-nos naquele *zoom* da musicalização, (entre)laçadas e nos (entre)laçamos também com mobilidades e sonorizações, visualizadas e corporificadas na conectividade do gesto e do reconhecimento atento que se deu sob a forma de circuitos. Acompanhávamos o processo e assim, repetíamos mais uma vez o gesto de suspensão.

As mudanças de roteiros foram acontecendo no devir das crianças e das nossas ações sequenciadas. Estávamos cartografando num território que era desconhecido pelas crianças.

Tanto na música quanto na vida há movimentos múltiplos, que passam de um estado para outro, de um tempo para outro, de um lugar para outro, de uma nota ou ritmo para tantos outros, com intensidades distintas. Esse ir e vir perpassa por nossa existência, por territórios do mundo físico e das ideias, das proposições e composições, das muitas experiências e, enfim, da vivência.

Nosso corpo percebe tais frequências e reagimos com os nossos sentidos. Ao ouvirmos, sentimos a vibração quando batemos em algo e percutirmos; somos mobilizados a balançar, a dançar. O ouvir nesse contexto, está (entre)laçado com o sentido tátil/corporal, além do cognitivo.

Estávamos na experiência com as crianças e com os sentidos à flor da pele. Acompanhávamos os diferentes ritmos naquele lugar de paisagem sonora, como bem dizem Deleuze e Guattari (1995), aprender com e saber com, tem como prioridade o processo.

O trajeto que vai se construindo e sendo acompanhado nos detalhes, no envolvimento, nas singularidades... Estávamos atentas àquele acontecimento, àquele encontro, tanto nosso, pesquisadoras/cartógrafas como das crianças.

As percepções auditivas e sonoras se misturavam no ritmo das batidas das mãos, na paisagem e no caminhar descompassado dos pequenos pés das crianças. A melodia daquela paisagem estava não somente nas falas e risadas das crianças, mas na alegria expressada por todos nós naqueles movimentos.

A pesquisa nos possibilitou aprender que as notas e os signos musicais estavam também nas gargalhadas e nos demais sons produzidos pelas crianças, para além da escrita musical ou dos mapas-partituras.

E assim, com novas experiências e novos aprendizados seguíamos: enquanto a pesquisa acontecia, praticávamos; enquanto agíamos, a reflexão estava presente; enquanto habitávamos um território não mais tão incomum, tínhamos experiências mais próximas uns dos outros.

As sonoridades do Museu Casa multiplicavam-se e mais parecia um jardim sonoro, exemplificado nas palavras de Schafer (2011a, p. 341) que com “árvores, frutos, flores, grama são esculpidos organicamente na vegetação selvagem pela arte e pela ciência. [...] é uma festa para todos os sentidos”.

Deste modo, a linguagem musical e do fazer musical são possibilidades de descobrir e evidenciar os imaginários das crianças, do escutar e do acontecer musicalmente. As crianças expressavam as sonoridades, assim como seus desenhos e movimentos corporais enquanto conectavam algo de e com suas experiências anteriores.

A narrativa escrita da pesquisa ocorre de modo individual num tempo e espaço solitário. Entretanto, no momento em que acessamos as produções de dados, ouvimos muitos sons, paisagens e vozes, e também as falas e diálogos das crianças; já não estamos sós; formamos uma coletividade.

As pistas, portanto, nos levaram aos efeitos de pesquisa, ao compreendermos que a expressão musical está inserida em nossas culturas cotidianas de diferentes formas: no bater dos talheres ao comer, no cantar dos pássaros, no “toc, toc” dos passos num trajeto, nas gargalhadas adultas e infantis, no “rum, rum” dos carros, nas músicas e nas propagandas dos meios eletrônicos, entre outras. É sempre um aprendizado, que ora se repete e ora se (re)significa; assim também foi a pesquisa.

## **5 Considerações**

A paisagem sonora aconteceu naquele tempo/espaço, com pesquisadoras, crianças e professoras, que se integraram à natureza e suas sonoridades. Afinal, na música o ponto de proposição inicial é o som e o movimento, e foi assim que as crianças viveram a experiência com o corpo e os instrumentos musicais no Museu Casa, rodeado pela natureza.

A pesquisa foi um mapa-partitura, constituído pela música e suas sonoridades. Cartografamos na experiência, na escrita da pesquisa e nos encontros com as crianças no espaço do Museu Casa.

Nas paisagens sonoras e visuais, as sensações, as impressões e as marcas deixadas, contribuíram para potencializar a escuta, a

observação, a interação entre os sujeitos e especialmente para a sensibilização sonora e cultural.

Tivemos todos um evento sonoro, pois além dos sons musicais outras sonoridades aconteceram e se multiplicaram naquela paisagem de árvores, pedras, flores e vasta vegetação.

Pesquisamos brincando com as crianças, pois brincar é algo muito sério para elas e para nós também. E nesta ludicidade, tivemos momentos (entre)laçados com os interlocutores da pesquisa, com os espaços e com a paisagem sonora.

O coletivo se fez presente, sem perder de vista as subjetividades nossas e das crianças. É possível dizer que vivemos a processualidade em todos os momentos da pesquisa cartográfica e com os encontros, os quais potencializaram as sensibilidades.

Como processo/resultado final, os efeitos da pesquisa nos ajudaram a compreender que as experiências sonoras nas infâncias podem contribuir para o desenvolvimento da escuta, da observação, da interação entre os sujeitos e especialmente para a sensibilização sensível/musical.

No entanto, como pesquisadoras/cartografadas sabemos que não há um final, apenas o fechamento de uma etapa do processo, pois o final na cartografia é também o começo. Assim como as várias notas 'dó' de um piano! Aqui, apenas a espera, o deslocamento, os sentidos e potência da pesquisa/vida, que segue o percurso buscando sonoridades.

A pesquisa nos possibilitou uma maior compreensão sobre os percursos da processualidade, que é uma das características marcantes do método cartográfico. É um processo que envolve subjetividades, individualidades e sobretudo coletividade - estar juntos. Portanto, a cartografia foi constituída de trajetos em que caminhamos sem nos separar - passo a passo com o outro.

As nossas impressões e interpretações como pesquisadoras aconteceu também pela experiência em estarmos juntas com as crianças, intervir, escrever, congelar o tempo e deixá-lo em nossas memórias. Tecemos juntas os fios de sensibilidades e ao final desse percurso já não fomos mais as mesmas; algo nos tocou, criando novos pensares e sentires.

## 6 Referências

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. v. 1. Rio de Janeiro: 34, 1995.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, 1997. p. 1-18.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.
- LIMA, Joana D’Arc de Sousa. Trocando experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Borsó e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 141-160.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MEIRA, Marly Ribeiro. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILOTTO, Sell Duarte; BOHN, Leticia Ribas Diefenthaler. (Orgs.). **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 53-62.
- OPIPARI, Carmen; TIMBERT, Sylvie. Transversalidades – cartografia imaginada na mangueira. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 238-259.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio** – No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia e ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p.07-16.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; CASTELO-PEREIRA, Leda Tessari; ROPELATO, Carla Clauber da Silva. **Uma educação pela infância: diálogo com currículo do 1º ano do ensino fundamental**. Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2009.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Culturas Infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

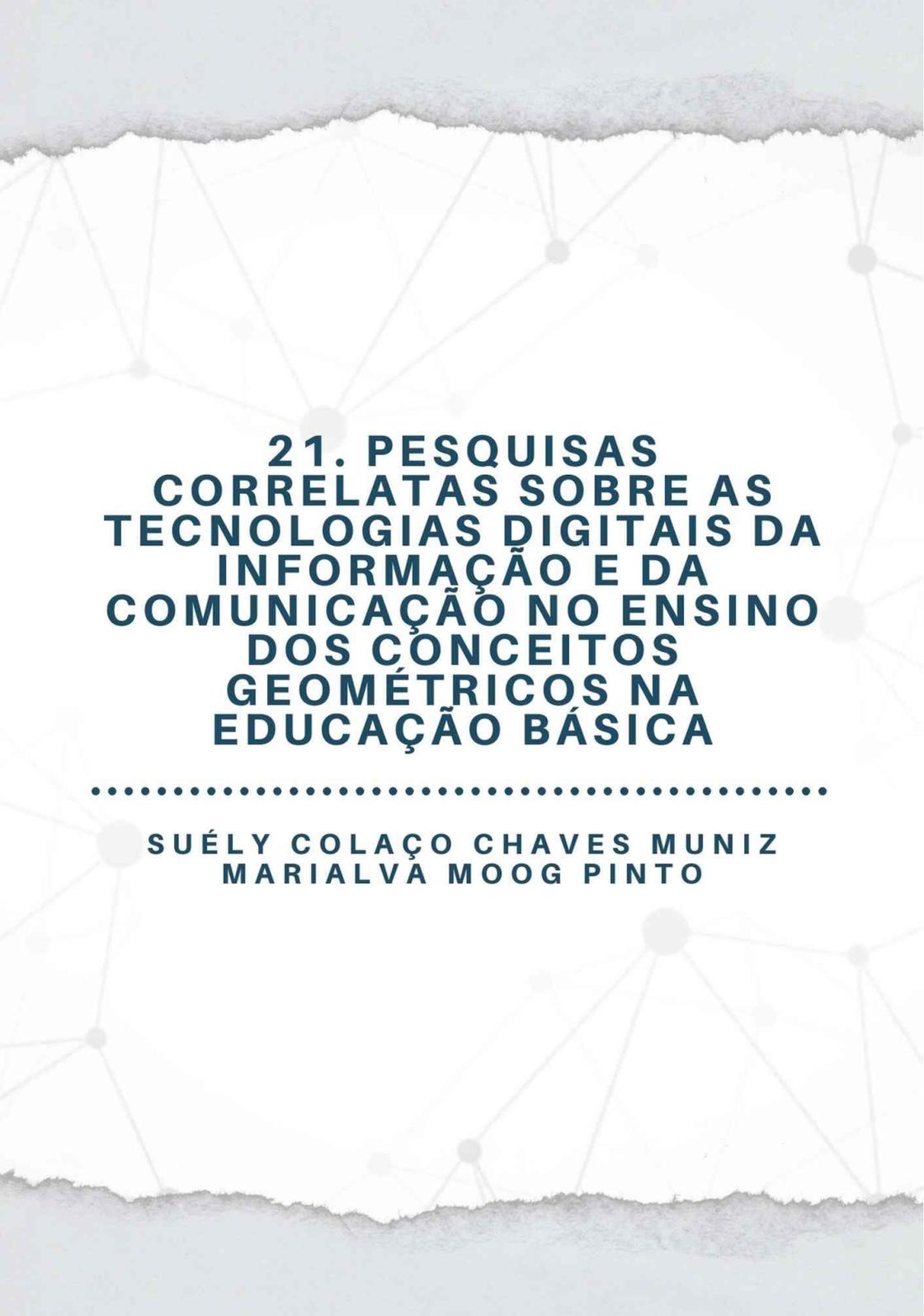
SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada et alii. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância: sol do mundo - A primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira**. Curitiba, 1997. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli. **Uma cartografia com a infância: experiências e múltiplas sonoridades**. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientadora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto. Joinville: UNIVILLE, 2016.

WOLFF, Francis. O Silêncio é a ausência de quê? In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Silêncio e a Prosa do Mundo**. (Mutações). São Paulo: Sesc-SP, 2014. p. 31-51.



**21. PESQUISAS  
CORRELATAS SOBRE AS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA  
INFORMAÇÃO E DA  
COMUNICAÇÃO NO ENSINO  
DOS CONCEITOS  
GEOMÉTRICOS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

.....

**SUÉLY COLAÇO CHAVES MUNIZ  
MARIALVA MOOG PINTO**

# 1 Introdução

Ao longo dos anos, observou-se as dificuldades sociais encontradas pela limitação de comunicação no passado. Ora, necessitava-se de muito tempo para que as informações fossem veiculadas. No século XXI, por outro lado, os dados são disseminados facilmente por meio dos recursos tecnológicos disponíveis, que facilitam o desenvolvimento da sociedade (GRAVINA et al., 2012).

Com efeito, nota-se que o desenvolvimento social ocorre a partir de alguns fatores presentes na sociedade, dentre eles a educação, esta que vem se fortalecendo e procurando se adaptar com base no uso das Tecnologias Digitais da Comunicação. Vale mencionar, contudo, que essas ferramentas não substituem o papel do professor, apenas auxiliam-no neste processo de ensino e aprendizagem (FRANÇA, 2020).

Aliás, de acordo com Brasil (2018), os documentos mais recentes, norteadores da Educação Básica, asseguram a utilização das mídias digitais com o objetivo de atingir um currículo comum a todas as unidades de ensino, ou seja, almeja-se que os discentes do território nacional desenvolvam as habilidades e as aprendizagens essenciais. Tem-se, nesse caso, a proposta de um ensino mediado pelas tecnologias.

Ressalta-se que, no contexto escolar brasileiro, a Educação Básica é composta pelas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018). Dentre essas subdivisões, inserem-se os componentes curriculares, cuja finalidade consiste em desenvolver as habilidades propostas para cada etapa. No que se refere a este artigo, destaca-se o componente curricular Matemática – considerado, muitas vezes, desafiador para muitos estudantes, pois possui o estereótipo de algo complexo e difícil de ser compreendido. Em função disso, é necessário pensar em alternativas que facilitem o entendimento desse componente.

Dentre os conteúdos relacionados à Matemática, encontra-se a Geometria (presente em todas as etapas da educação). Baseado nela, é possível dar sentido ao ensino dessa disciplina, uma vez que os conceitos geométricos se associam às diversas situações do cotidiano (TAHAM, 1998). Sendo assim, os estudantes compreendem o

contexto social, histórico e físico por meio da Matemática, isto é, o conteúdo educacional vincula-se ao ambiente sócio-histórico.

Nesta linha de conexão dos saberes, ou seja, a partir da Geometria, pode-se também utilizar as TDIC. Pressupõe-se, pois, que ao se servir das TDIC nas aulas de Matemática, seria possível que cada educando utilize o conhecimento internalizado para a realização das atividades cotidianas: a) usando meios alternativos; b) agilizando suas necessidades pessoais e profissionais; e c) preparando-se para os diferentes impasses, no que tange ao uso de tecnologia.

O presente estudo é um recorte da pesquisa de Mestrado em andamento (2021-2022) de um Programa de Pós-graduação em Educação que objetiva compreender as possíveis contribuições das TDIC para o ensino-aprendizagem da Geometria. Trata-se do questionamento das práticas pedagógicas que o professor usa para ensinar os conceitos de Geometria, em relação aos estudantes que apresentam dificuldades na apropriação/aplicação deles no dia a dia.

Sendo assim, esse estudo tem como objetivo levantar as principais produções acadêmicas sobre a utilização das TDIC nas práticas pedagógicas, para a compreensão dos conceitos da Geometria na Educação Básica. Para isso, realizou-se inicialmente o levantamento das produções encontradas no repositório de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre a temática, para conhecer o que já foi produzido sobre o tema.

Isto posto, elenca-se que ainda há adversidades a serem enfrentadas, todavia é importante que o docente utilize as TDIC e, efetivamente, contribua para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a sua vivência, no contexto social em que está inserido.

## **2 Método**

O método desse levantamento se enquadra como um estudo qualitativo e exploratório. Aproxima-se do Mapeamento Sistemático que é um estudo secundário que tem como objetivo identificar e

classificar a pesquisa relacionada a um tópico amplo de pesquisa (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007). Interessou-nos pesquisas de Mestrado e Doutorado acerca da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino e aprendizagem dos conceitos geométricos.

Neste sentido, a coleta de dados foi realizada no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O levantamento das pesquisas correlatas foi realizado com descritores referentes ao ensino e aprendizagem de Matemática, utilizando-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Optou-se por essas duas perspectivas, pois ambas podem contribuir para a educação geométrica, ao permitir que o professor explore e utilize tais abordagens na sua prática pedagógica.

Utilizou-se os descritores: “TIC” AND “Matemática”, “TDIC” AND “Matemática” AND “Geometria”, “Tecnologias da Informação e comunicação” AND “Geometria”, “TIC” AND “Geometria”, “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” AND “Geometria”. A seleção das produções ocorreu de acordo com a temática, o período de publicação de 2010 a 2021 e conforme as informações apresentadas no resumo de cada trabalho, em especial, o objetivo de cada estudo.

Após todos os filtros serem aplicados e análises serem realizadas, 09 produções foram selecionadas para fazer parte do estudo, sendo as que mais se aproximaram ao objetivo desta pesquisa.

### **3 Ensino-aprendizagem da Matemática**

A tecnologia digital está presente em diversas esferas sociais, nas quais muitas áreas do conhecimento utilizam os instrumentos tecnológicos para se aperfeiçoarem. Sabe-se, também, que os indivíduos a empregam para cunho pessoal e profissional e, por conseguinte, otimizam as atividades e afazeres cotidianos. Por outro lado, há de se considerar que os sistemas sociais se tornam mais

complexos, conseqüentemente, exigem o refinamento de habilidades e competências a serem desenvolvidas (BIANCHESSI, 2020).

Na era tecnológica, conta-se com o auxílio de softwares (recursos acessíveis à maioria da população) desenvolvidos para os mais variados setores da sociedade. Em função disso, pode-se depreender que ter um aparelho celular para o uso de aplicativos passou a ser considerado necessário para a vivência em sociedade (GRAVINA, et al., 2012).

Durante o período de pandemia da Covid-19, muitas dificuldades surgiram e, assim, novos modos de viver farão parte da sociedade (SANTOS, 2020). Esse período, todavia, favoreceu o uso das tecnologias e, portanto, possibilitou o desenvolvimento das atividades laborais, escolares etc. mesmo em isolamento social. Assim, muitos eventos programados continuaram acontecendo, porém de forma on-line, devido às plataformas digitais disponíveis. Em razão disso, observa-se que os recursos tecnológicos digitais se destacaram, acima de tudo na área educacional, por causa dessa crise de saúde pública (ALVES, et al., 2020).

As tecnologias digitais, como ferramentas auxiliadoras do processo de ensino-aprendizagem, vêm sendo inseridas nos contextos educacionais. Com efeito, elas obtiveram resultados satisfatórios, visto que o discente se tornou sujeito de sua aprendizagem, pois, em consequência delas, muitos estão sendo capaz de relacionar os conhecimentos adquiridos, no ambiente escolar, com os seus saberes prévios (PADILHA, 2019).

Percebe-se que as TDIC, em alguns casos, são utilizadas na educação à distância, mas é importante ressaltar que ela também pode ser um meio de melhorar as aulas presenciais. Os programas e aplicativos facilitam o trabalho do professor, bem como a compreensão do estudante que está inserido nesse meio digital, ao ampliar o conhecimento de forma satisfatória e motivadora (DINIZ, 2016).

Por outro lado, falando do processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente da Educação Básica, todos têm o direito e o dever de cursar a Educação Básica – e isso é garantido por lei – uma vez que se objetiva dar assistência ao desenvolvimento humano e conhecimento de mundo de cada um (CURY, 2002).

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).

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. Em decorrência 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, 2018).

Assim, faz-se importante a inserção efetiva do professor na cultura digital, embora haja dificuldades a serem superadas. Este artigo considera relevante que o educador se torne um mediador do processo de ensino orientado pelas tecnologias.

Dessa forma, o professor busca ultrapassar determinados impasses para conseguir aproveitar os instrumentos digitais na sala de aula. Sabe-se, contudo, que muitos esforços já são realizados por esses profissionais, a fim de ensinar e aprender. Tanto o educador quanto o educando estão em um processo contínuo de aprendizagem (MORAN, 2000).

Para Souza (2018), aquelas pessoas que nasceram depois de 1980 são consideradas nativos digitais. Já as que nasceram antes, foram denominados pelo autor como imigrantes digitais. Levando em consideração essa perspectiva, os estudantes da Educação Básica hoje, seriam os nativos digitais, ou seja, deveriam apresentar facilidade com as TDIC, no entanto, não se pode generalizar, pois percebe-se que essa não é uma afirmativa válida para todos os estudantes.

Além disso, Alves (2007) aponta que não se deve desfazer dos mecanismos tecnológicos usados até então, mas, sim, analisar criticamente de que maneira outras ferramentas podem nos ser úteis. O uso das TDIC, portanto, deve ter por finalidade aprimorar o desenvolvimento de atividades sociais e contemplar, assim, as práticas pedagógicas dos professores.

À vista disso, surge a necessidade de significar a Matemática para os estudantes, já que os mesmos nem sempre conhecem a importância desse componente curricular. Prediger (2009), argumenta que a Matemática é importante para a vida como um todo, destacando que:

A Matemática desempenha um papel decisivo na vida das pessoas, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno (PREDIGER et al., 2009, p.23).

Prediger (2009) ainda ressalta outro aspecto relevante, que é a apatia dos discentes com relação à Matemática, cujo fator dificulta o estudo. Sendo assim, cabe a cada docente lidar com esse problema, uma vez que ele é uma das principais causas do insucesso, no que tange à aquisição dos conhecimentos referentes à educação matemática (PREDIGER, 2009).

Souza (2018) considera que as TDIC podem despertar o interesse e, conseqüentemente, motivar os estudantes para compreender os conceitos da Matemática. Com isso, elas contribuem para a formação do indivíduo, do sujeito social e do cidadão, preparando-o também para a competitividade do mercado de trabalho.

Aprender Matemática, desse modo, aliando-a às TDIC, passou a ser uma necessidade, além de garantir que o educando analise criticamente os instrumentos comunicativos/digitais. Diante disso, torna-se importante ampliar o conhecimento relacionado às mídias digitais, pois apenas ler, escrever e contar são insuficientes para viver na sociedade do século XXI (D' AMBROSIO, 2005).

Ademais, estudos mostram que o uso de tecnologias digitais no ensino de Matemática, principalmente o emprego de *softwares* educativos, potencializa a aquisição dos conteúdos programáticos, tornando o componente curricular mais interessante e melhorando a compreensão do mesmo (BIANCHESSI, 2020).

Nesse sentido, o uso do aplicativo Geogebra é considerado um instrumento eficaz para o estudo da Geometria.

Geogebra é a aglutinação das palavras Geometria e Álgebra e trata-se de um software criado por Markus Hohenwarter para ser utilizado em ambiente de sala de aula. O aplicativo surgiu em 2001, na *Universität Salzburg*, e combina conceitos e ferramentas de geometria e álgebra. Isto tem a vantagem didática de representar, ao mesmo tempo e em um único ambiente visual, as características geométricas e algébricas de um mesmo objeto (PIMENTEL, 2016, p. 44).

Esse aplicativo apresenta modelagem geométrica que permite explorar e construir mecanismos que estão no cotidiano escolar. O *software* pode ser acessado por meio de tablets, smartphones e computadores de forma gratuita e, ademais, não requer internet para utilizá-lo após a instalação (VITAL, 2018).

Outro aplicativo que também pode auxiliar o ensino de Geometria é o ARSolids, este que trabalha a realidade aumentada dos sólidos geométricos, em especial de Platão, garantindo a observação dos mesmos em 3D, por meio da tela do smartphone, de acordo com os estudos de Silva (2014).

A Geometria é um ramo da Matemática que estuda formas, tamanho e posição relativa de figuras e suas propriedades. Essa área pode, facilmente, estabelecer relações simples com o cotidiano como, por exemplo, com o campo de futebol, com o formato dos objetos, ou ainda, com os materiais escolares. Percebe-se, logo, que a Geometria está presente em todos os setores sociais e, principalmente, na natureza.

A geometria existe por toda parte. Procure observar as formas regulares e perfeitas que muitos corpos apresentam. As flores, as folhas e incontáveis animais revelam simetrias admiráveis que nos deslumbram o espírito [...] A abelha constrói seus alvéolos com a forma de prismas hexagonais e adota essa forma geométrica, segundo penso, para obter a sua casa com a maior economia possível de material. (TAHAN, 1998, p. 34)

Considera-se que, por meio dos conceitos geométricos, pode-se estimular o interesse do aluno pela Matemática, revelando a

realidade que o rodeia, dando oportunidades de desenvolver habilidades criativas e encontrar aplicabilidade para o seu contexto social (NOGUEIRA, 2009).

Levando em consideração que as noções básicas de Geometria são essenciais para os estudantes interagirem em seu meio, surge a necessidade de elaborar um plano, estabelecendo a meta a ser alcançada. Para tanto, deve-se conhecer o caminho a percorrer, a fim de obter-se a incógnita utilizando exemplos do cotidiano, para ficar mais fácil formulá-la. É preciso explicitar um método que seja adequado para resolver o problema, estruturar um planejamento, executá-lo e verificar ou analisar o processo percorrido (POLYA, 1994).

Sabe-se que para a resolução de um problema, precisa-se de planejamento. É importante analisar as etapas do projeto, pois não se trata apenas de seguir instruções. O aluno tem de ser capaz de desenvolver, formar e, acima de tudo, solucionar os problemas propostos (DANTE, 1994).

É importante que os estudantes constatem que apenas a transferência de conhecimento não será suficiente para conseguir resolver situações-problema. Surgirão questões novas e, portanto, é necessário que ele entenda e domine os conceitos básicos da Geometria, para desenvolver técnicas de resoluções e, assim, ser capaz de construir o seu próprio conhecimento (PIMENTEL, 2016).

Para ensinar Matemática, é conveniente utilizar alguns recursos para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos estudantes. Para tanto, pode-se empregar meios pedagógicos que explorem o raciocínio lógico, pois os conteúdos geométricos são um campo repleto de alternativas e, por meio deles, pode-se transformar o elemento abstrato em concreto (NASSER, 2017).

Percebe-se que embora a Geometria seja relevante à formação crítica do estudante, ela é explorada de forma mínima em sala de aula. Apesar de desempenhar uma função fundamental no que diz respeito ao raciocínio lógico aguçado e, por conseguinte, à compreensão/representação do ambiente sócio-histórico – de maneira organizada e clara – ainda há muito dessa matéria a ser aprofundada no contexto escolar (NOGUEIRA, 2009).

Sabe-se que uma das competências da Matemática é fazer com que o educando entenda as relações dos diferentes campos sociais: “[...] sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções” (BRASIL, 2018, p. 267). Pode-se, logo, por meio da Geometria avançar na formação do sujeito enquanto ator social e, principalmente, como indivíduo.

Brasil (2018) ainda apresenta que a cultura digital tem promovido mudanças sociais, em decorrência da multiplicação das TDIC, pois os jovens estão em contato direto com elas e, sobretudo, inseridos no meio digital da comunicação. Em função desse contexto histórico e social, no qual a tecnologia é uma das principais características, sobressai a importância de a abordagem educacional estar de acordo com as necessidades do indivíduo e, por conseguinte, vir ao encontro do seu conhecimento previamente construído.

## **4 Análise e Discussão**

A partir da busca realizada nos repositórios de pesquisas indicados anteriormente, obteve-se os seguintes resultados, levando-se em consideração os filtros: ano de publicação, Ensino de Ciências e Matemática; Educação (na área de concentração Educação): Matemática (na área de concentração de Educação Matemática; Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos Científicos); Ensino de Ciências e Matemática.

Após a busca pelos descritores, analisou-se o objetivo de cada estudo para saber os que se aproximaram do tema de interesse. Os trabalhos selecionados por fim, estão mencionados a seguir com ênfase nos resultados.

**Quadro 21.1:** Levantamento de produções.

<b>Descritores</b>	<b>CAPES</b>	<b>IBICT</b>
“TIC” AND “Matemática”	-	03
“TDIC” AND “Matemática” AND “Geometria”	01	-
“Tecnologias da Informação e Comunicação” AND “Geometria”	01	01
“TIC” AND “Geometria”	-	01
“Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” AND “Geometria”	01	01

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na base de dados CAPES, para os descritores “TIC” AND “Matemática”, o resultado inicial foi de 9 publicações. Ao analisar o objetivo dos referidos trabalhos, nenhum dos achados aproximou-se, em relação ao objeto desse estudo.

Ainda ao explorar o banco de dados CAPES, para os descritores “TDIC” AND “Matemática” AND “Geometria”, e procedendo o refinamento encontrou-se uma dissertação de Mestrado intitulada “Evolução dos Livros Didáticos de Matemática: Geometria e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)”, da Universidade Cruzeiro do Sul, com autoria de Geane de Oliveira Romano (2020). O estudo problematizou a diferença no que diz respeito ao interesse dos discentes para com o livro didático e as TDIC. A natureza da pesquisa foi documental, exploratória, descritiva, quantitativa e qualitativa, onde se realizou uma análise nos livros didáticos de Matemática mais distribuídos no Ensino Médio, no PNLD de 2006, 2012 e 2018. Como resultado o estudo concluiu que as novas tecnologias contribuem para o aprendizado dos educandos

e, conseqüentemente, facilitam a metodologia de trabalho do professor.

Ao empregar os descritores “Tecnologias da Informação e comunicação” AND “Geometria” na CAPES, e realizar o refinamento, restaram 28 publicações para análise, sendo apenas 01 sobre o objeto desta pesquisa.

A dissertação de Mestrado “Performance Matemática Digital e GeoGebra: possibilidade artístico-tecnológica em educação Matemática”, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com autoria de Carla Vital (2018), investiga como os estudantes de Matemática produzem Performances Matemática Digitais (PMD) sobre Geometria considerando o uso do *software* GeoGebra. Os dados foram produzidos através de um curso de extensão universitária de 18 horas sobre Geometria que envolveu a produção de PMD e o uso do *software* GeoGebra. Os registros foram feitos por meio do diário de campo e as filmagens das seções do curso, gravações das telas e dos áudios dos computadores dos participantes, interações em um grupo no Facebook e as anotações dos cursistas nas atividades impressas. Os resultados dessa pesquisa mostram que a criação de PMD pode ser uma possibilidade para o ensino de Matemática. Já com os descritores “TIC” AND “Geometria”, encontrou-se 06 resultados, entretanto, nenhum se relacionado com a temática da busca.

Com o intuito de encontrar mais publicações na base de dados CAPES, foi realizada a última tentativa com os descritores “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” AND “Geometria”. Assim sendo, encontrou-se 29 resultados, após análise sobre o objetivo, somente um foi selecionado para estudo.

A dissertação “Tecnologias no ensino de Matemática: uma investigação no Projeto Aula Interativa”, da Universidade Anhanguera de São Paulo, com autoria de Cintya Ribeiro de Oliveira (2014), objetivou investigar a contribuição do “Projeto Aula Interativa” para a prática pedagógica de uma professora de Matemática, quanto à integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A pesquisa é de cunho qualitativo, utilizou análise documental, questionário de perfil, entrevistas semiestruturadas e conversas informais. Os resultados apontam que os professores estavam em processo de integração das

tecnologias no currículo da Matemática, porém esse processo foi interrompido devido à falta de uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento das práticas.

Reutilizou-se os descritores da pesquisa na base de dados da CAPES para a pesquisa no repositório do IBICT. Com o primeiro descritor “TIC” AND “Matemática”, obtiveram-se 85 resultados de publicações e, ao analisar cada um dos itens, selecionaram-se 03 estudos que serão apresentados nos próximos parágrafos.

A tese de Doutorado “Tecnologias Digitais: percepções dos professores de Matemática no contexto do desenvolvimento profissional docente”, produzida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela autora Carla Denize Ott Felcher (2020), ocupou-se de investigar as percepções dos professores de Matemática sobre o uso das tecnologias digitais no contexto do desenvolvimento profissional docente. A pesquisa foi realizada de forma qualitativa e discute o resultado de sete textos. O estudo concluiu que a formação professoral permeada por tecnologias digitais influencia na práxis pedagógica, na qual aponta-se como perspectiva a aprendizagem colaborativa, uma proposta de formação viável e que poderá ser eficaz para o educador.

A pesquisa de Mestrado “Uma sequência didática para o ensino de transformações geométricas com o GeoGebra”, da Universidade Federal de São Carlos, de autoria de Luiz Fernando Garcia Pimentel (2016) discutiu a importância de computadores e outras tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o ensino de Matemática. Para a realização da pesquisa foi aplicado uma sequência didática utilizando o Geogebra em uma turma de 6<sup>o</sup> ano do ensino fundamental, trabalhando com uma metodologia qualitativa. Os resultados indicaram que as TIC contribuem de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, contudo, alguns fatores externos ainda são entraves para a efetiva implementação desses recursos digitais nas escolas.

A dissertação “GeoGebra: uma ferramenta dinâmica na aprendizagem da Geometria no Ensino Básico”, da Universidade Federal do Maranhão, de autoria de Joel Félix Silva Diniz (2016), propôs o resgate do ensino das construções geométricas no Ensino Básico de forma diferenciada das tradicionais. A metodologia

utilizada foi de pesquisa experimental, onde realizou-se um estudo com o software GeoGebra na versão 5.0 e também na versão Grapher 3D, sendo aplicada em turmas do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e em uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Segundo Diniz (2016, p. 72), “[...] o uso do *software* GeoGebra deu um ar de facilidade no desenvolvimento das aulas, tendo em vista que o software é uma ferramenta atrativa e de interesse dos alunos”.

Já para os descritores “TDIC” AND “Matemática” AND “Geometria”, na base de pesquisa IBICT, não foram encontrados resultados. Por esse motivo, optou-se em pesquisar por “Tecnologias da Informação e comunicação” AND “Geometria” e realizou-se um refinamento, selecionando as publicações direcionadas para as Ciências Exatas e da Terra, Matemática, Educação, Ensino Aprendizagem e Tecnologia Educacional. Com isso, obtiveram-se um total de 13 pesquisas. Após a análise geral, foram inseridos dois estudos para exame.

A dissertação “A Etnomatemática e o ensino de Geometria na escola do campo em interação com Tecnologias da Informação e da Comunicação”, da Universidade Federal da Fronteira Sul, de autoria de Lilian Matté Lise Deoti (2018), tencionou buscar modos para ensinar Geometria aos discentes do Ensino Fundamental, de uma escola do campo. Para a obtenção de dados sobre o tema, a pesquisa qualitativa, utilizou-se de questionários, aplicados a uma turma multisseriada, com estudantes de 6º e 7º anos de uma escola de comunidade rural. Dessa forma, considerou o Programa de Etnomatemática como base para o processo de ensino-aprendizagem. As discussões da pesquisa resultaram em uma proposta pedagógica, cujo objetivo foi apresentar perspectivas de como a Etnomatemática pode auxiliar para o ensino de Geometria em uma escola do campo, destacando o uso das tecnologias da informação e comunicação, nesse caso o *Google Earth*.

Na pesquisa intitulada “O ensino da Matemática na educação básica com o auxílio do software GeoGebra”, dissertação de mestrado da Universidade Federal de Goiás, de autoria de Resende Pereira de Sousa (2018), pretendeu-se verificar se o uso das tecnologias colabora para a otimização do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. A coleta de dados se deu através da aplicação de uma prática utilizando as tecnologias digitais. A metodologia adotada favoreceu o

ensino-aprendizagem de Matemática, a partir do envolvimento apresentado pelos estudantes, bem como da aprendizagem, diagnosticada por meio de atividades desenvolvidas no computador utilizando o GeoGebra, e da resolução de exercícios na sala de aula.

Para os descritores “TIC” AND “Geometria”, no repositório do IBICT, foram analisados 13 trabalhos, mas foi selecionado apenas 01 estudo que se ligava ao objeto de pesquisa.

A seguir, apresenta-se da dissertação de mestrado intitulada “Utilização de dispositivos móveis e recursos de Realidade Aumentada nas aulas de Matemática para elucidação dos Sólidos de Platão”, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com autoria de Fernando Oliveira da Silva (2017). Um experimento foi elaborado realizado com os professores e estudantes. Essa investigação visou analisar os aspectos relevantes das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Matemática. Tratou, em especial, do desenvolvimento e uso de aplicativos educacionais da área de Matemática, baseados em dispositivos móveis com a utilização de recursos de Realidade Aumentada. Os achados dessa pesquisa demonstraram que os discentes obtiveram resultado satisfatório ao utilizar aplicativo, com uma média de acertos de 82%.

Ao finalizar a revisão na base de dados do IBICT, utilizaram-se os descritores “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” AND “Geometria”. Nesse caso, o sistema gerou apenas 01 (uma) pesquisa, porém o teor dela não era relevante para este estudo, por consequência, eliminou-se da análise.

Por fim, vale ressaltar que dentre as 09 obras observadas, destacou-se alguns autores recorrentes, que fazem parte da revisão bibliográfica como Borba (2014, 2015), D’Ambrosio (2005), Lévi (2010), Moran (2008) e Tardif (2009). Esses teóricos embasaram a maioria das investigações científicas mencionadas.

## **5 Considerações Finais**

A análise geral do levantamento de produções aponta a importância de se incluir as tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Geometria, tornando a aula mais atrativa e dinâmica. Dessa maneira, percebe-se que as produções têm relação

com este objeto de pesquisa, este que busca compreender as possíveis contribuições das TDIC no ensino e na aprendizagem dos conceitos geométricos no Ensino Médio.

Todos os resultados obtidos, devido às 09 publicações selecionadas para análise, revelaram aspectos importantes e abordagens inovadoras para o estudo dos elementos geométricos, fundamentados em diferentes recursos tecnológicos disponíveis. Há um instrumento digital, no entanto, que foi ressaltado nas pesquisas: o aplicativo GeoGebra que aparece no título de quatro publicações e nos procedimentos metodológicos de mais de três pesquisas. Apenas dois trabalhos não o utilizaram tal nomenclatura no título.

Observou-se que das duas pesquisas revisadas, uma se vale da realidade aumentada, em que se cria um aplicativo chamado ARSolids, para trabalhar com os sólidos de Platão; a outra analisa os livros didáticos de Matemática do Ensino Médio e a relação do seu uso com as TDIC.

Notou-se que nas investigações científicas, encontradas no período de 2010 a 2021, valorizam a utilização das TDIC. Inclusive, os livros didáticos direcionam-se para a inserção das mídias digitais e, logo, dão suporte aos professores e aos estudantes, com intuito de estimulá-los a desenvolver essa competência ao longo da Educação Básica.

Em síntese, como resultado deste estudo, reforça-se que o uso das TDIC contribui sim, ao ser explorado para o ensino da Matemática, sobretudo no que tange aos conceitos geométricos. Por meio delas, é possível relacionar os conhecimentos prévios do estudante e a realidade social com o conhecimento científico, aliando habilidades digitais com o processo de ensino-aprendizagem. Em razão disso, espera-se minimizar a complexidade e dificuldade na apropriação desse conceito específico e, conseqüentemente, desmistificar mitos e preconceitos sobre a aprendizagem de Matemática.

## 6 Referências

- ALVES, M.D.F. et al. **Prosa, Poesia, Saberes e Sabedoria em Tempos de Pandemia**. Ciências da educação e complexidade. – Maceió: Edufal, 2020.
- BIANCHESSI, C. Cultura Digital: novas relações pedagógicas para Aprender e Ensinar. volume II. – Curitiba: Bagai, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- 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.
- BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S. O que significa Performance Matemática Digital? **Didáctica sin Fronteras**, Argentina, p. 23 - 24, 15 set. 2015.
- BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: Sala de Aula e Internet em Movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil**. Vol. 23. – Campinas: Educ. Soc., 2002.
- DANTE, L.R. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. São Paulo: Ática, 1994.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação, sociedade e cultura**. São Paulo: Vozes, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

DEOTI, L.M.L. **A etnomatemática e o ensino de geometria na escola do campo em interação com tecnologias da informação e da comunicação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós – Graduação em Mestrado em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. - Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1710/1/DEOTI.pdf>. Acesso em: 18/04/2021.

DINIZ, J.F.S. **Geogebra**: uma ferramenta dinâmica na aprendizagem da Geometria no Ensino Básico. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Rede – Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal do Maranhão. – São Luís, 2016. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/1608>. Acesso em: 23/04/2021.

FELCHER, C.D.O. **Tecnologias digitais**: percepções dos professores de matemática no contexto do desenvolvimento profissional docente. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós – Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Porto Alegre, BR-RS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210747>. Acesso em: 28/04/2020.

FRANÇA, J.M.E.S. Tecnologia sim, mas sem esquecer o papel do professor. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 3, n. 7271, p. 1-10, nov. 2020.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo – Rio grande do Sul: Feevale, 2003.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAVINA, M.A. et al. **Matemática, mídias digitais e didática:** tripé para formação de professores de matemática. Evangraf, 2012.

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. 2021. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 20 abr. 2021.

KITCHENHAM, B.A., CHARTERS, S., **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering.** Tech. Rep. EBSE-2007-01, Keele University, 2007

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos:** novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papyrus, 2011.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica.** 14<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

NASSER, L. Visão de Licenciados sobre as justificativas em Geometria apresentadas na Escola Básica. **Revista Educação Matemática em Foco**, Campina Grande, v. 6, n. 1, Jan/Jun. – 2017. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/REVEDMAT/article/view/3744/2140>. Acesso em 26 Ago. 2021.

NOGUEIRA, V.L.. **Uso da Geometria no Cotidiano**, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1850-8.pdf>. Acesso em 26 Ago. 2021

OLIVEIRA, C.R. **Tecnologias no Ensino de Matemática:** Uma Investigação no Projeto “Aula Interativa”. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática, Área de Concentração: Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São

Paulo. - São Paulo, 2014. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1694057](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1694057). Acesso em: 21 abr. 2020.

PADILHA, P.R. et al. 50 olhares sobre os 50 nos da pedagogia do oprimido [livro eletrônico]. 1ª. ed. – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

PIMENTEL, L.F.G. **Uma sequência didática para o ensino de transformações geométricas com o GeoGebra**. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Carlos. – São Carlos, 2016. Disponível em:  
<https://lume.ufgs.br/handle/10183/210747>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ROMANO, G.O.. **Evolução dos Livros Didáticos de Matemática: Geometria e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)**. Dissertação (Mestrado) – Ensino de Ciências, Universidade Cruzeiro do Sul. - São Paulo 2020. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9843192](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9843192). Acesso em 21 Abr. 2021

POLYA, G. A. **Arte de Resolver Problemas**. Rio de Janeiro: Inter ciência. 1994.

PREDIGER, J. et al. Relação Entre Aluno e Matemática: Reflexões Sobre o Desinteresse dos Estudantes Pela Aprendizagem Desta Disciplina. **Revista Destaques Acadêmicos** – CETEC/UNIVATES, 2009.

SANTOS, B.S.. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, F.O. da. Utilização de dispositivos móveis e recursos de Realidade Aumentada nas aulas de Matemática para elucidação dos Sólidos de Platão. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de

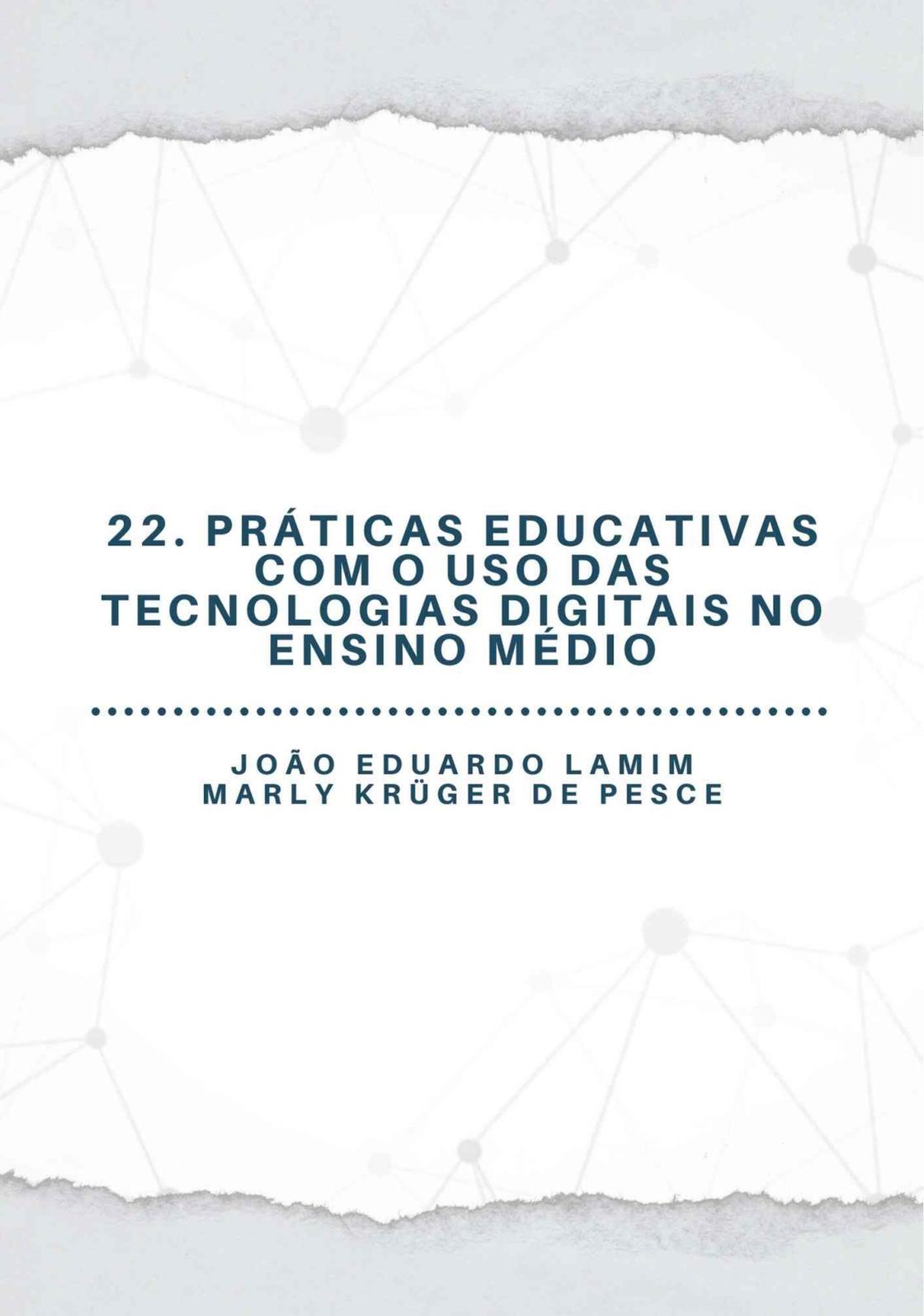
Mesquita Filho”, Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas. – São José do Rio Preto, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151423>. Acesso em: 23 Abr. 2021.

SOUSA, R. P. **O ensino da Matemática na educação básica com o auxílio do software GeoGebra**. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal de Goiás, - Catalão, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8657>. Acesso em 21/04/2021.

TAHAN, M. **O homem que calculava**. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **As transformações atuais do ensino**: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VITAL, C. **Performance matemática digital e GeoGebra: possibilidade-artística tecnológica em educação matemática**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. - Rio Claro, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6350110](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6350110). Acesso em: 18 Abr. 2021.



## **22. PRÁTICAS EDUCATIVAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO**

.....

**JOÃO EDUARDO LAMIM  
MARLY KRÜGER DE PESCE**

# 1 Introdução

A educação é um processo cultural complexo e não pode ser compreendido isolado da realidade social. Educa-se alguém, em um determinado lugar e num determinado contexto cultural. Bauman (2012), ao afirmar sobre cultura, reforça sua dimensão histórica, ao mesmo tempo aglutinadora de elementos e ponto de partida para a transformação, onde os sujeitos atuais significam tais elementos de acordo com suas necessidades individuais e sociais. Ao invés de afirmar sobre uma cultura geral ou universal dos tempos atuais, o autor compreende as culturas, afirmando no plural as diferentes manifestações culturais. Deste modo, cultura é uma dimensão da existência humana dinâmica, e que está em constante (re)construção.

Como a cultura está diretamente ligada com as demandas histórico-sociais, ela não pode ser dissociada das práticas culturais atuais. Santaella (2013) considera uma característica fundamental da cultura atual os elementos das tecnologias digitais. Já iniciada por Levy (1999), a discussão sobre a cultura digital (ou cibercultura) está presente em todos os ambientes, já que utilizamos das tecnologias para realizar atividades e estabelecemos relações sociais por meio das tecnologias. Os dois autores sustentam que não se pode ausentar da discussão crítica sobre tecnologias, especialmente no espaço escolar e nas atividades pedagógicas. Tal discussão crítica se faz fundamentalmente importante na etapa do Ensino Médio, que acolhe jovens estudantes que já fazem uso das tecnologias em âmbito extraescolar.

Dayrell e Carrano (2014) defendem o Ensino Médio como etapa da educação básica com características próprias, cujo currículo não pode estar pautado apenas nos estudos propedêuticos, na preparação para o mercado de trabalho ou para o preparo ao ensino superior. Para os autores, a proposição curricular organizada para os jovens que frequentam essa etapa da Educação Básica deve ser personalizada e específica, considerando sua formação científica, pessoal, cultural e eminentemente sócio integrativa.

Apesar da riqueza humana, cultural e educativa presente nas escolas de Ensino Médio, há inúmeros desafios a serem enfrentados como o alto índice de evasão e avaliações com insuficientes resultados (MELLO *et al.*, 2021). Outro aspecto desafiador é com relação a

implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), considerando que, em um país de proporções continentais como o Brasil, as condições objetivas das escolas são diferentes e em muitas regiões precárias. Esse cenário exige investimentos e proposições políticas que viabilizem um ensino de qualidade e que atenda aos jovens nas diversas realidades sociais.

Visto à necessidade de debruçar-se numa discussão crítica sobre o Ensino Médio, a tecnologia digital é um tema relevante considerando sua inserção nas práticas sociais. Desse modo, busca-se trazer algumas reflexões sobre seu uso nas atividades educativas. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo conhecer as práticas educativas com tecnologias digitais de professores do Ensino Médio, formados entre 2010 e 2020, que atuam na rede estadual no município de Joinville/SC, considerando que estão inseridos na cultura digital.

A cultura digital é construída pelas significações dados pelos sujeitos aos usos das plataformas e aplicativos digitais. Portanto, optou-se pela entrevista para produção dos dados. Vale ressaltar que a realização da pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2020 e no primeiro semestre de 2021, momento em que as aulas eram remotas, cujas atividades pedagógicas foram realizadas exclusivamente à distância, devido à necessidade do afastamento social imposto pela pandemia do Covid-19.

Neste capítulo, a partir das narrativas dos professores, irá se destacar as práticas com tecnologias digitais que se caracterizam pelo seu uso colaborativo. A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, os referenciais teóricos e a análise dos dados. Conclui-se com as considerações finais.

## **2 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois aconteceu na intercomunicação entre o fenômeno: uso das tecnologias digitais na prática educativa e os sujeitos, professores do Ensino Médio. André e Gatti (2008, p. 3) afirmam que a pesquisa qualitativa alcança seus objetivos na medida em que considera fundamental a união epistemológica entre sujeito e objeto, que “valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito”, levando em consideração

“todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Desse modo, afirma-se que a pesquisa qualitativa seja a mais adequada para pesquisar sobre concepções e experiências dos sujeitos, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 54), ela se propõe a “compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista”. Com isso, eles reforçam que tais compreensões, que partem dos sujeitos, não são conhecimentos individualizados, mas, de algum modo, formados pelo ambiente e práticas sociais desses sujeitos. Compreende-se, assim, que as práticas pedagógicas com tecnologias digitais são resultado da inserção destes sujeitos docentes na cultura digital.

Participaram da pesquisa sete professores de diferentes disciplinas e que atuam no Ensino Médio em escolas da rede pública estadual do município de Joinville/SC, que são formados nas suas áreas de atuação entre 2010 e 2020. Para a produção dos dados, visto ser uma pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Instituição e autorizado pela Secretaria de Educação de Santa Catarina.

Para produzir os dados, utilizou-se entrevistas, um dos instrumentos de coleta de dados que favorece a investigação “de uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e ação, ou seja, sobre modos pensar, sentir, agir e projetar o futuro” (MINAYO; COSTA, 2018, p. 141). Nesta pesquisa, a entrevista foi do tipo semiestruturada, já que apresentou um roteiro de temas a serem abordados, tendo em vista conhecer as práticas dos professores de Ensino Médio com as tecnologias digitais. Minayo e Costa (2018, p. 143) afirmam que a entrevista semiestruturada corrobora “para que tenham suas hipóteses ou pressupostos contemplados numa espécie de conversa com finalidade”, servindo um roteiro para ajudar na condução das perguntas, de maneira a não deixar nenhum elemento importante de lado.

Visto o público-alvo específico para participar na pesquisa, professores formados entre 2010 e 2020, foi utilizada a técnica *snowball*, na qual os primeiros entrevistados sugeriam nomes para futuras entrevistas. Segundo Vinuto (2014, p. 203), essa técnica é

“uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência”, tornando-se facilitadora “para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados”.

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu entre agosto de 2020 e julho de 2021, na modalidade remota, devido às medidas de afastamento social, adotadas durante a pandemia ocasionada pelo vírus COVID-19. As entrevistas foram realizadas *online* de modo síncrono, na plataforma do *Google Meet*, com data e horário previamente agendados com os entrevistados. Num estudo sobre a realização de entrevistas *online* durante a pandemia, Schmidt *et al.* (2020) afirmam que esta modalidade pode conferir mais economia de tempo, em recursos e deslocamentos, maior segurança frente às consequências de aglomeração durante pandemia, maior conforto e conveniência na participação dos entrevistados, além de constituir “uma das poucas possibilidades para a continuidade de pesquisas que utilizam entrevistas” (SCHMIDT *et al.*, 2020, p. 962).

Para a análise dos dados, a partir das informações coletadas pelas entrevistas semiestruturadas, seguiu-se a estruturação indicada por Bardin (2015, p. 95): “pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação”. Iniciou-se pela leitura flutuante de cada entrevistas, identificando, dentre as temáticas abordadas, as palavras ou os conceitos recorrentes ou contraditórios. Dessa primeira leitura, emergiram unidades de registro, que foram agrupadas em indicadores, dos quais um deles, prática colaborativa, será aqui apresentado. Os entrevistados foram nomeados como P1, P2, sucessivamente, para salvaguardar o anonimato. Os dados aqui apresentados constituem parte da análise de uma pesquisa de mestrado.

### **3 Cultura(s), Tecnologias Digitais e Ensino Médio**

A pesquisa utiliza os aportes teóricos de cultura, tecnologias digitais e Ensino Médio na sua fundamentação. Entende-se cultura na sua compreensão social, como conceitua Bauman (2012, p. 13), afirmando “que a cultura pode e deve exercer um papel na formação política e social dos indivíduos”. Na compreensão de cultura subsiste, portanto, a necessidade da construção de sentidos cotidianos, das

experiências sociais e da existência comum dos sujeitos. Cultura incorpora experiências históricas, significações individuais e engajamento social político de acordo com o contexto de cada sujeito. De produto humano que se conforma como parte da natureza, a cultura então se torna uma parte do processo de redescoberta do mundo pelos sujeitos. Um novo conceito de cultura mais plural se apresenta nas novas abordagens epistemológicas, em consonância com as emergentes visões de sujeitos, mundos e fontes de conhecimento.

Um dos pioneiros das reflexões culturais da era digital é Lévy (1999, p. 17), chamando o novo espaço cultural de ciberespaço, conceituando-o como “o universo oceânico de informação que ela [a cultura] abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. A este novo lugar personalizado, o autor caracteriza como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). São novos lugares e modos de relações que, ao mesmo tempo mesclam-se com os já existentes, abrem possibilidades de novas imbricações existenciais. Ainda que utilizando meios eletrônicos, geram impactos diversos nas relações presenciais, já que aglutinam aparatos tecnológicos e experiências e condensa o paradoxo da presença pela virtualidade. Bauman (2012) ao falar do ciberespaço como elemento da cultura atual comparado a espaços culturais anteriores afirma:

Se a ideia de cultura como um sistema era organicamente vinculada à prática do espaço ‘gerenciado’ ou ‘administrado’ em geral, [...] ela não se sustenta mais nas realidades da vida. [...] Qualquer ‘ordem’ que possa aparecer no ciberespaço é emergente e não projetada. Ainda assim, não passa de uma ordem momentânea, ‘até nova orientação’ [...]. No lugar do inventário de um número finito de valores supervisionando todo o campo das interações, ou de um código estável de preceitos comportamentais intimamente relacionados e complementares, Lévi-Strauss apresentou a cultura como uma estrutura de escolhas – uma matriz de permutações possíveis, finitas em número, mas incontáveis na prática (BAUMAN, 2012, p. 25).

As tecnologias são marcas do tempo atual, do esforço dos sujeitos em construir-se, ter identidade, deixando suas marcas, almejando melhorar as condições de existência e o desenvolvimento cognitivo e psicológico. Tal desenvolvimento, mediado pelas tecnologias atuais, é síntese dos esforços de outros e de gerações anteriores, tornando-se ponto de partida para a continuidade da expansão dos conhecimentos culturais. A cultura digital supõe outros traços culturais anteriores e já contém estratégias para novas culturas emergentes, de acordo com o advento de novas demandas.

Este é um momento na história em que as tecnologias digitais já não podem ser analisadas apenas enquanto ferramentas, mas como participantes ativas em nossa cultura. A necessidade de problematizar é urgente, especialmente porque as próprias tecnologias digitais estão cada vez mais invisíveis e se tornando parte integrada do tecido social (BORTOLAZZO, 2016, p. 13).

Como uma das principais características da cultura atual, as tecnologias se fazem presentes em muitas das atividades humanas, acompanhando os sujeitos nas soluções diárias nas mais variadas dimensões da existência. Bortolazzo (2016, p. 137) define as relações humanas com os aparatos tecnológicos como propulsor de um novo “estilo de vida”, identificando a emergência de uma “cultura digital” imperante e indispensável, que configura novas relações sociais contemporâneas. Ele parte da premissa que “o uso e a apropriação das tecnologias digitais são produções culturais de determinada sociedade, pontuadas pelo caráter histórico e contingente”.

É importante considerar, a partir de uma perspectiva crítica da cultura digital, potenciais aspectos positivos e negativos das tecnologias. Arruda (2013) evidencia a possibilidade das trocas de conhecimentos e diálogos abertos e interativos. Mais que em qualquer outro momento histórico, o fomento do intercâmbio antropológico e epistemológico nunca pode ter tantas possibilidades como agora. Por outro lado, o autor entende o ciberespaço como um lugar “construído pelo homem e, como tal, permeado de seus paradoxos, contradições e relações de poder” (ARRUDA, 2013, p. 38). Não se pode pensar a cultura digital sem a crítica necessária para organizar os conhecimentos e fazê-los dialogar com as necessidades de superação dos desafios dos sujeitos e dos seus grupos sociais. Entende-se que é

papel da escola ser o lugar de construção crítica de conhecimentos relevantes à vida do estudante inseridos em um tempo e em uma cultura.

Sobretudo os jovens, dos quais muitos frequentam o Ensino Médio, que têm utilizado largamente os aparatos tecnológicos, constituindo seus modos de organização, criação, entretenimento e relação. A inserção das tecnologias digitais nas práticas educativas representa uma apropriação consciente e propositiva para seu uso pelos jovens. De outro modo, sem a oportunidade de desenvolver uma educação tecnológica mais reflexiva e crítica, o estudante poderá ser refém dos algoritmos e dos interesses mercadológicos.

Dayrell e Carrano (2014) identificam o Ensino Médio, a última etapa da educação básica, como um percurso formativo para aprofundamento de conhecimentos já recebidos de sujeitos adolescentes e jovens, que devem ser encarados com seriedade em suas especificidades. Complementa-se que é de grande relevância considerar que essa etapa de ensino é de formação intelectual e humana significativa que “coincide com um momento próprio da juventude enquanto grupo geracional.” (WELLER, 2014, p. 140). Por essas razões, seu currículo não deve ser apenas propedêutico, como preparação para o ensino superior, ou prático/instrumental, que responda ao mercado de trabalho.

É uma etapa que predomina o diálogo entre os saberes constituídos de cada área do conhecimento com as questões que os próprios jovens suscitam, levando em conta seus contextos e experiências. Mais que uma etapa estritamente formativa, no sentido metodológico, é uma etapa de conhecimento mútuo, escuta crítica, construção de saberes e inserção nas discussões dos desafios socioculturais. O Ensino Médio é uma etapa da formação humano intelectual dos jovens onde é imprescindível a abordagem crítica, em especial, sobre as tecnologias digitais presentes no seu cotidiano e na sua formação.

Nessa perspectiva, para Pesce e Voigt (2021, p. 79), é necessário que se acolha o jovem, aceitando-o como alguém “que está construindo sua identidade coletivamente na escola e nas redes sociais”. De outro modo, pode-se correr o risco de pensar a juventude como período de transição, ou seja, pode-se pensar o Ensino Médio

como uma extensão do ensino fundamental ou preparatório para ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Entende-se que a escola faz parte do processo de constituição da(s) identidade(s) do jovem, portanto, ela precisa reconhecer que as tecnologias digitais afetam a subjetividade do estudante, já que elas fazem parte da sua vida cotidiana e fará parte de sua atividade profissional futura. Como visto, as tecnologias digitais, sendo objetivadas na cultura atual, têm a potencialidade de fomentar experiências importantes de contato e inserção em diversos ambiente da sociedade e de participação nas decisões dos lugares estratégicos do âmbito público. Essas dimensões necessitam ser contempladas nas práticas educativas com as tecnologias digitais de forma que, além de serem um recurso pedagógico, fomentem discussões críticas e criativas relacionadas com os elementos próprios do cotidiano dos jovens e da cultura.

## **4 Análise e Discussão**

A inserção das tecnologias digitais nas práticas educativas escolares tem sido uma constante. Os dados desta pesquisa indicam que os professores reconhecem o papel das tecnologias na sociedade contemporânea e as insere em suas práticas educativas. Dessa forma, buscam atender a BNCC (2018) no que se refere a possibilitar que o estudante “apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornem-se fluentes em sua utilização” (BRASIL, 2018, p. 467).

Todavia, percebe-se que, os professores participantes desta pesquisa identificam que eles e os estudantes têm conhecimento e habilidades distintas com relação ao uso dos recursos tecnológicos. Essa realidade, fez com que os professores desenvolvessem práticas colaborativas com os estudantes, fenômeno que ocorre no ciberespaço, onde os sujeitos digitais são ativos na colaboração para construção de conhecimento. Torres *et al.* (2004, p. 130-131) sustentam a ideia de que

[...] a aprendizagem colaborativa, no entanto, parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas direta ou indiretamente (i.e.,

resolução de problemas, projetos, estudos de caso, etc.) e chegando a um acordo.

Os autores defendem as práticas colaborativas como arraigadas na cultura atual, uma espécie de filosofia da interação, característica das relações epistemológicas atuais. As práticas colaborativas (ou interativas, na linguagem digital) se apresentam com diferentes prismas, nas quais todos os sujeitos podem contribuir, construindo uma rede de práticas educativas. O pressuposto que os conhecimentos e habilidades sejam potencializados e compartilhados com o grupo.

Nas entrevistas realizadas, há um reconhecimento dos professores de que os estudantes têm limites assim como eles próprios. Por exemplo, a constante apresentada pelos professores é de que os estudantes têm muita dificuldade em trabalhar com programas e recursos mais voltados para atividades pedagógicas, por exemplo, com processador de texto, criação de planilha e produção de slides para apresentação de conteúdo. Um dos professores relata que *“tem que ensinar informática básica para os alunos. O problema foi justamente o pacote Office, lidar com Word, os alunos não sabiam. Digitar texto é uma dificuldade enorme, como fazer uma produção textual adequada, como fazer uma formatação”* (P1, 2020). Nessa mesma linha do domínio que os professores têm das tecnologias digitais, P2 (2021) ressalta: *“Eu apresento os aplicativos que eu conheço [...] normalmente eu pesquiso um que se adeque ao conteúdo”*. Há uma clara preocupação do professor em escolher o recurso digital com o propósito pedagógico.

Nas considerações dos professores sobre seus desafios com uso das tecnologias digitais, um dos participantes exemplifica ao afirmar que: *“eu não tenho perfil para fazer videozinho no TikTok, mas eles gostam”* (P2, 2021). Evidencia-se, nessa fala, que o professor identifica nos estudantes facilidade e familiaridade com aplicativos próprios do ambiente das redes sociais. Embora os aplicativos das redes sociais sejam mais voláteis e flexíveis do que os relatados por P1 (2020), pacote *Office*, entende-se que são plausíveis de serem incorporados nas práticas educativas, considerando sua proximidade com a realidade dos jovens.

Por outro lado, os professores reconhecem o conhecimento que os estudantes têm e acolhem as contribuições que eles podem dar para as atividades da sala de aula, como menciona P2 (2021): “[...] a gente já fez atividade de vídeo. [...] Para editar vídeo eles (alunos) conhecem um monte de coisas que eu não conheço. Eles apresentam, fazem uns trabalhos diferentes. Eles têm um domínio que eu não tenho dessas questões de vídeos, animação”. Outro participante da entrevista reitera: “Em sala de aula meus alunos me ajudam muito com as tecnologias” (P 3, 2021). Percebe-se assim o protagonismo dos estudantes no seu processo educativo, ao se proporem a produzir o vídeo sobre determinado conteúdo, os estudantes passam a construí-lo e se envolvem com as atividades pedagógicas, especialmente, no Ensino Médio, jovens com expectativas e motivados pelos desafios.

Nessa perspectiva, Dayrell e Carrano (2014, p. 115) defendem que

[...] o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Nessas práticas, criam novas formas de mobilizar os recursos culturais [...] assumindo papéis de protagonistas em seus meios.

No espaço da escola, as práticas educativas com o uso das tecnologias que promovem o engajamento dos estudantes fazem com que eles adquiriram experiências para (re)significar suas práticas cotidianas para além dos muros da escola. O professor do Ensino Médio com uma postura crítica é convidado a “promover situações de ensino e aprendizagem nas quais os estudantes possam também ser, em diferentes medidas, protagonistas no processo de produção social do conhecimento” (MARANDINO, 2014, p. 272).

Percebe-se que as facilidades e os dificuldades de professores e estudantes podem ser potencializadas e amenizadas em práticas colaborativas, de mútuo aprendizado, fazendo com que os conhecimentos científicos e experienciais se entrecruzem. Com isso, o processo de aprendizagem da escola inserida na cultura digital acontece na translinearidade dos sujeitos, conteúdos e espaços. Processos colaborativos de construção de conhecimentos em atualização favorecem para compreender a nova lógica cultural advinda com as tecnologias digitais.

Os dados desta pesquisa de campo se colocam na ordem da necessidade da promoção da cultura da interatividade no espaço escolar, que não se resume apenas à utilização de aparato tecnológico no viés instrumental, mas a conscientização de uma cultura da interatividade necessária aos professores, estudantes e ambiente escolar. Isto se mostra como

[...] um desafio e simultaneamente uma oportunidade de criar, experimentar e avaliar novas situações de aprendizagem baseadas nas tecnologias digitais que, como consequência, promovem novas maneiras de abordar o conteúdo, manejar a sala de aula e produzir e disseminar o conhecimento, baseado em formas mais colaborativas e ativas (BARRETO *et al.*, 2016, p. 2).

Assim, a compreensão de que se está vivendo em uma cultura digital, permeada por práticas sociais objetivas no cotidiano, exige um complexo esforço colaborativo de diálogo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, dos saberes escolares numa relação dialética entre teoria e da prática.

Na cultura digital, é fundamental o professor redescobrir seu papel e sua função em sala de aula, fazendo dos seus conhecimentos dialogais com os conhecimentos trazidos pelos estudantes, construindo novos saberes significativos. Isso se evidencia na fala dos entrevistados, como por exemplo, quando P3 (2020) comenta:

Em sala de aula eu não sei tudo. Porque muitos deles sabem muito mais coisas do que eu. [...] Quando eu trabalhei o cyberbullying, eles buscaram coisas na internet que eu nunca tinha visto. [...] a gente acaba sendo meio que aluno deles.

A prática educativa colaborativa destaca o papel do estudante como protagonista, que, segundo Torres *et al.* (2004, p. 135) é um “processo de reaculturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades que já pertencem”. A colaboração permite aos estudantes ressignificar suas experiências de aprendizagens, alargar sua visão de mundo e encontrar seu espaço no movimento dinâmico da cultura digital.

Nesta perspectiva, compreende-se que a escola considera o processo de aprendizagem para além de seu domínio, ao apropriar-se de outros espaços não formais, como o que é proporcionado pelas redes de computadores. Para Santaella (2013), no espaço virtual, a aprendizagem acontece a qualquer tempo, de várias formas e com acesso a inúmeras redes de interconexões, o que é denominada como aprendizagem ubíqua. Com esse conceito, a autora defende que a incorporação das tecnologias na escola deve considerar essa forma de aprender a qual os jovens já estão expostos.

## **5. Considerações finais**

As tecnologias digitais estão presentes em todas as dimensões da vida humana. Os espaços sociais, especialmente, a escola, precisam lidar com elas: suas linguagens, recursos e abordagens metodológicas, numa perspectiva crítica. O uso das tecnologias digitais atualmente forma um novo modo de existir no mundo, entender-se sujeito, grupo social e a maneira de se relacionar. Por isso, se pode afirmar que a marca específica dos modos de vida atualmente se caracteriza e se objetiva na cultura digital.

Não se pode pensar a escola fora da cultura digital, já que a grande maioria dos professores e estudantes acolhidos nos espaços educativos já fazem parte dela, pois utilizam as tecnologias para entretenimento, comunicação, serviços, busca de informações etc. No contexto cultural atual, marcado pela rapidez e desconstrução dos padrões, os estudantes do Ensino Médio se tornam responsáveis pela ressignificação das suas próprias atividades cotidianas e pela dinamicidade das relações que estabelecem. A aprendizagem se torna uma dimensão construída a partir dos sujeitos envolvidos no próprio processo, como um elemento importante que deve fazer sentido para eles.

A cultura digital, como aquela que configura o contexto cultural contemporâneo, é possível se dizer que afeta decisivamente os modos de compreensão do tempo, do espaço e das práticas educativas. Os jovens atualmente são os mais impactados pelos predicados da cultura digital, usando amplamente as redes sociais como espaços de comunicação, informação, consumo e relações diversas.

As práticas educativas realizadas em colaboração propiciam um ambiente de aprendizagem descentralizado, focado na construção dos conhecimentos e na significação do cotidiano de modo crítico e criativo. Na narrativa dos professores entrevistados se evidenciou que as facilidades dos docentes podem ser conciliadas com as facilidades dos estudantes, a fim de minimizar as limitações e surgirem novos meios de abordagem para o processo de ensino e aprendizagem, trazendo discussões importantes e significativas em sala de aula, numa visão crítica e emancipatória para a formação dos jovens.

## 6 Referências

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Cultura e ensino de História na perspectiva das redes sociais e do ciberespaço. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de história, memória e culturas**, Curitiba: CRV, p. 35-53, 2013. 276 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BARRETO, Livia Moreira de Camargo; PIPITONE, Maria Angélica Penatti; BRANDÃO, Dayson Fernando Ribeiro; PACHECO, Bruna. Inserção de tecnologias digitais na educação básica: estudo de caso de uma escola brasileira. **Revista Ibero-americana de Educación**, Madrid, v. 71, n. 2, p. 47-66, 2016. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/16/14>. Acesso em: 07 ago. 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p. Disponível em: [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_ed%20oucacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_ed%20oucacao). Acesso em 05 jun. 2022.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Revista Cadernos de Comunicação**, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 1-24, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/22133/pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

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

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. pp. 101- 133.

GATTI, Bernadete.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, p. 29-38, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARANDINO, Martha. Ciência, Tecnologia e Educação: promovendo a alfabetização científica de jovens cidadãos. In. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. pp. 269 - 307.

MELLO, Juliana Topanotti dos Santos de; SILVA, David Daniel; DALLABRIDA, Norberto. O elo frágil da educação básica e a criação do observatório do ensino médio de Santa Catarina. In VOIGT, Jane Mery Richter; Pesce, Marly Krüger de; CORRÊA, Shirlei de Souza. **Ensino Médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos**. Joinville: Univille, p. 139-153, 2021. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualD>

[isk.html/downloadDirect/2803459/LVJane\\_ensino.pdf](http://isk.html/downloadDirect/2803459/LVJane_ensino.pdf).

Acesso em: 16 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro.

Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa.

**Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 87-139-153, 2018.

Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 05 jun. 2022.

PESCE, Marly Krüger de; VOIGT, Jane Mery Richter. Tecnologias digitais de informação de comunicação no currículo do ensino médio. In VOIGT, Jane Mery Richter; Pesce, Marly Krüger de; CORRÊA, Shirlei de Souza. **Ensino Médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos**. Joinville:

Univille, p. 139-153, 2021. Disponível em:

[https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2803459/LVJane\\_ensino.pdf](https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2803459/LVJane_ensino.pdf).

Acesso em: 16 dez. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação.

**Revista Ensino Superior**, Campinas, p. 19-28, 2013.

Disponível em:

[https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_1.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf). Acesso em: 11 jul. 2021.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto.

Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, n.

8(4), p. 960-966, out./dez. 2020. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877/pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCÂNTARA, Paulo; IRALA, Esrom

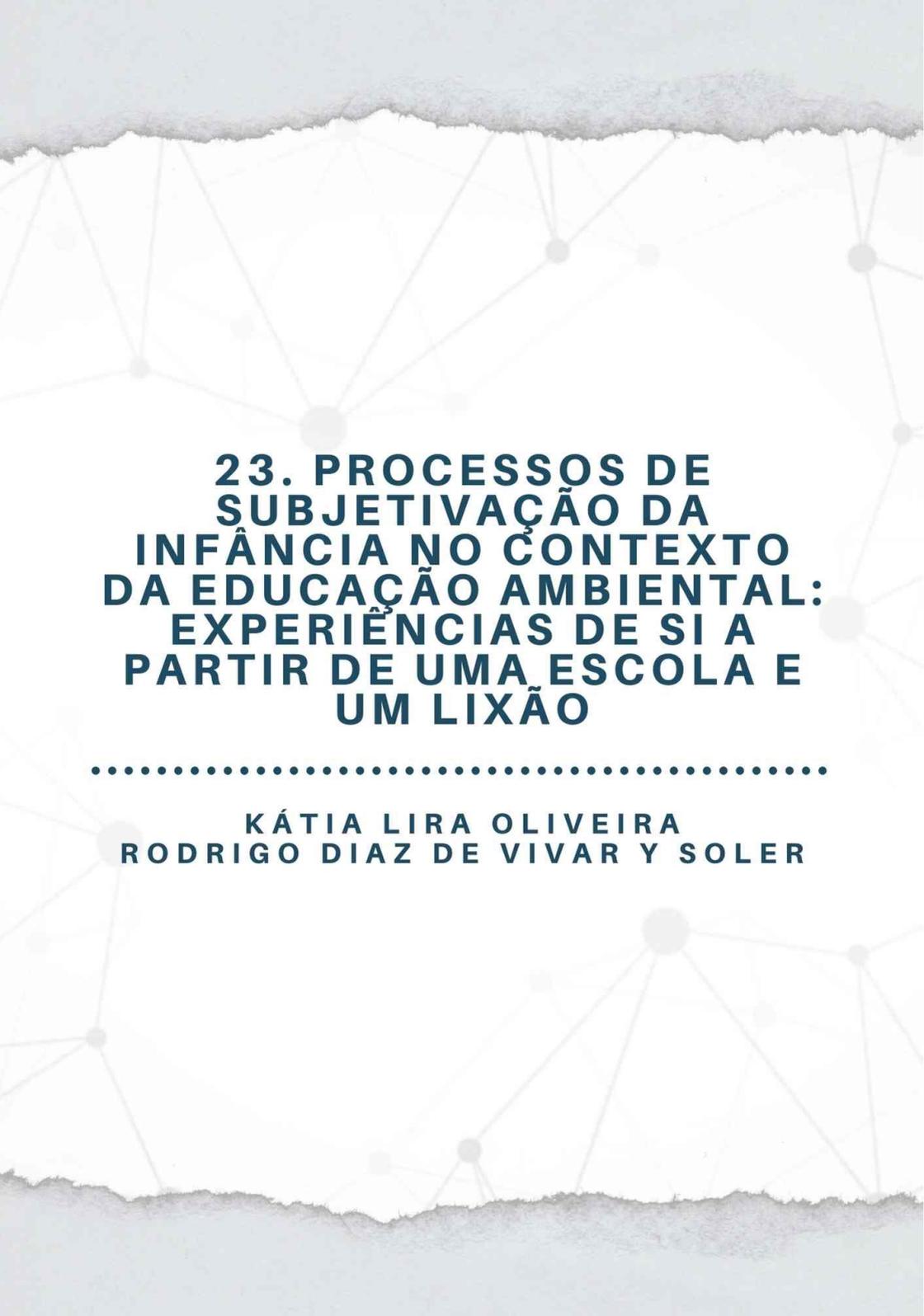
Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.

4, n.13, p. 129-145, 2004. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/7052/6932>. Acesso em 18 jul. 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, n. 22, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/10977/6250>. Acesso em: 04 jun. 2022.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. pp. 135- 154.



**23. PROCESSOS DE  
SUBJETIVAÇÃO DA  
INFÂNCIA NO CONTEXTO  
DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL:  
EXPERIÊNCIAS DE SI A  
PARTIR DE UMA ESCOLA E  
UM LIXÃO**

.....

**KÁTIA LIRA OLIVEIRA  
RODRIGO DIAZ DE VIVAR Y SOLER**

# 1 Introdução

O título desse capítulo, sinaliza a ideia inicial de pesquisa que foi apresentada no SIPPE em 2021, que almejava estudar os processos de subjetivação da infância no contexto da Educação, explorando as experiências a partir da escola e do lixão. Dessa forma, os primeiros passos metodológicos, concentravam-se numa visita à Escola Municipal (“Escola do Lixão”) e em uma entrevista com a professora responsável pela gestão da unidade educacional, que se mostrou disponível para apresentar informações a respeito do processo de escolarização, o perfil dos alunos (total de 30 estudantes), o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido e a vinculação dessas crianças com o lixão.

O planejamento inicial também incluía uma segunda etapa de entrevistas, a ser efetivadas com as crianças. No entanto, devido a declaração de Pandemia (2020) e o fechamento total dos serviços não essenciais, que incluía as escolas, os planos foram adiados. Além desse acontecimento, outro episódio inviabilizou a execução da pesquisa nos moldes iniciais, que foi o encerramento do Lixão de Itabuna-BA, sucedido em maio de 2021. O fechamento atendeu a uma determinação da Política Nacional de Resíduos Sólidos, que estabeleceu que todos os lixões do país deveriam ser extintos.

Diante dos empecilhos elencados, um novo trajeto de pesquisa foi elaborado com o intuito de manter o propósito de estudar a realidade de crianças que trabalham e vivenciam a realidade do lixão, viabilizando a análise dos processos de subjetivação percebidos nesse contexto e suas implicações. Dessa forma, optou-se por acessar essa realidade por meio da literatura e da análise documental de material audiovisual que abordasse o universo do lixão e das crianças catadoras, especialmente aqueles documentados na região Nordeste, com uma realidade aproximada da nossa localidade. Adotou-se o seguinte título para a pesquisa: *Processos de Subjetivação e Educação Ambiental: experiências de si e de infância a partir de documentário sobre a (re)-xistência de crianças em lixões no Brasil*, trabalho que é parte integrante da minha dissertação de mestrado que foi desenvolvida e adaptada para o presente capítulo.

Os problemas ambientais mostravam-se acentuados e manifestos em diferentes áreas da natureza, como na poluição

atmosférica, do solo, dos rios e mananciais, escassez de recursos e na produção exacerbada de lixo. Os movimentos ambientalistas passam a reforçar essa realidade e fazer pressão para um manejo adequado do meio ambiente, ativismo que segundo Silva e Carneiro (2017) foi fundamental para ascensão da Educação Ambiental nas décadas de 60 e 70. Desde então, ocorre o fortalecimento da Educação Ambiental e o delineamento educativo da temática, que de acordo com Dias (2013), significava empregar a Educação Ambiental como eixo central das ações no mundo em defesa do meio ambiente.

Dessa forma, a Educação Ambiental assume o protagonismo como uma estratégia para o enfrentamento dos problemas ambientais, especialmente potencializando o papel crítico e transformador da Educação no despertar da sociedade para um comportamento consciente. Conscientização e enfretamento, particularmente, no que diz respeito a questão do lixo, que tem lugar de destaque na problemática sujeito-natureza por ser uma demanda exponencial e que ocasiona extensos impactos ambientais socioambientais. Dimensionando, o Brasil produz anualmente, 79 milhões de toneladas de lixo, sendo que a maior parte desses resíduos são descartados na natureza, em terrenos denominados como Lixão, sem nenhum manejo ambientalmente adequado (ABRELPE, 2020).

O Lixão engloba diversos problemas que extrapolam o âmbito ambiental, pois as contendas perfilam o campo social, econômico, cultural e ético. Milhões de toneladas de resíduos, de todas as categorias, são descartadas nessas áreas e tornam-se uma fonte de renda, de alimento e de sobrevivência de milhares famílias brasileiras em vulnerabilidade socioeconômica e insegurança alimentar. Nesse cenário de degradação socioambiental que configura o Lixão, crianças reviram o lixo buscando produtos recicláveis, alimentos, brinquedos e qualquer fonte de renda.

Em contrapartida a criança é vista como sujeito de direitos e ativa no processo de construção e transformação da sociedade, devendo, de acordo com a legislação brasileira, ser amparada e protegida pela família, pelo poder público, pela comunidade e sociedade, de forma a garantir os “(...) direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, Art. 4º). A

legislação também contempla que nenhuma criança deverá ser alvo de “(...) negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, Art. 5º).

Conforme observado, persiste um abismo entre o que normatiza as leis e o que é presenciado na prática. Evidencia-se que as crianças não compartilham do mesmo contexto de infância, visto que os distintos espaços estruturais os quais estão compreendidas as diferenciam como ser social e histórico. Por essa razão, Souza, Sobrinho e Herran (2017) aludem a necessidade de entender a criança e a infância a partir do espaço em que estão inseridas, identificando que a criança influencia e é influenciada pelo ambiente e suas vivências. Desse modo, indaga-se: o Lixão e a Educação como contexto e componentes de subjetivação da infância, impactam em que medida e forma para a constituição de crianças que vivenciam esses espaços?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar os processos de subjetivação de crianças a partir dos impactos gerados pela vivência no Lixão e na Educação, a partir do documentário *Infância Roubada*, realizado no Ceará (2021). Especificamente, os objetivos são: a) Abordar a Educação Ambiental enquanto um processo que permite à criança construir um conhecimento transversal e crítico sobre si e o meio ambiente; b) Apresentar a realidade de crianças em vulnerabilidade socioeconômica e ambiental que vivenciam a dinâmica dos lixões; e c) Ponderar sobre os processos de subjetivação da criança, a partir de um contexto de infância marcado pela Educação e pelo Lixão.

Essa pesquisa justifica-se tanto pela sua relevância científica, quanto social. No contexto científico, tal estudo reflete a possibilidade de correlacionarmos a experiência da educação ambiental e os processos de subjetivação da infância a partir do contexto do documentário *Infância Roubada* que reflete a dinâmica de tais processos no contexto dos lixões. Do ponto de vista social, essa pesquisa reflete a necessidade de se estruturar uma análise sobre um tema relevante para os desafios vivenciados pela sociedade brasileira na contemporaneidade.

## 2 Método

A emergência da Pandemia e o fechamento do Lixão de Itabuna-BA em maio de 2020, alterou o objeto da pesquisa, que deixou de ser um trabalho de campo para ser documental. Nesse percurso de mudança, começamos a ponderar como trabalhar esse contexto de crianças no Lixão e na Educação diante da impossibilidade de estudar in loco, pois cabe destacar que além da descontinuidade do vazadouro, as instituições escolares municipais permaneceram em funcionamento remoto. Dessa forma, optou-se por analisar registros audiovisuais relacionados ao Lixão, que por essência representam o descarte, o manejo inadequado dos resíduos sólidos e sérios problemas ambientais e de saúde, razões que introduziram a questão do lixo na pauta da Educação Ambiental.

Além desse primeiro critério de inclusão, ser ambientado no Lixão, os conteúdos visuais também deveriam abordar a presença de crianças nessa conjuntura. O entendimento estava associado que, ao retratar esse cenário de degradação socioambiental envolvendo crianças, numa experiência de infância precarizada, os materiais audiovisuais forneceriam subsídios que possibilitariam avaliar os elementos de subjetivação atrelados a essa experiência e significar em que medida as crianças poderiam ser impactadas no seu processo de construção. Somado a esse respaldo documental, o trajeto de pesquisa conta com a contribuição da literatura para conduzir a leitura do processo de subjetivação e Educação Ambiental.

O próximo critério de busca foi delimitar que os conteúdos audiovisuais fossem baseados em fatos reais. As buscas resultaram em oito produções audiovisuais, 2 filmes (Lixo Extraordinário e Ilha das Flores) e 6 documentários filmados nos lixões de Corumbá, Recife, Parnaíba, Brasília, Ceará e Gramacho. Assistindo aos vídeos e pautando as informações preliminares adotamos como critério de exclusão: documentos que não tivessem o foco nessa vivência infantojuvenil e que não privilegiassem a realidade da região Nordeste, inviabilizando traçar um paralelo com a realidade local, além disso, a data de realização no período pandêmico atual. Dessa forma, selecionamos o documentário: *Infância Roubada*, realizado no Ceará (2021).

Nesse contexto, podemos caracterizar este estudo como pesquisa documental empregada como processo de investigação científica. A análise documental tem como fonte e objeto de estudo, a investigação dos documentos, estando relacionada ao caminho da produção humana, suas relações e representatividades, sendo os estudos dessa natureza categorizados “como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 57), os quais evidenciam a essencialidade do investigador para extrair as informações, pois deve ser capaz de selecioná-las, tratá-las e interpretá-las, permitindo a interação com sua fonte.

Embasados por Cellard (2008) e Evangelista (2012) respaldamos a escolha do material audiovisual como recurso de observação. A modalidade representa na sua prática investigativa trabalhar o documento, que como fonte de pesquisa, pode apresentar diversas roupagens, que não estão limitadas ao texto escrito ou aos arquivos oficiais, mas privilegiam uma abordagem ampla do conceito de documento, tais como fotografias, pôsteres e vídeos (CELLARD, 2008). Evangelista (2012, p. 8) completa que os documentos são obras de conhecimentos elegíveis, “(...) expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico (...)”, e frisa que todos eles à sua maneira são importantes.

A partir dessa etapa, com base na análise de imagens e de transcrições das falas de crianças com vivência nos lixões destacados no documentário selecionado para esta pesquisa, foram criadas seções para discutir esses temas com base nos processos de subjetivação. Desse modo, a finalidade da pesquisa foi analisar os componentes de subjetivação percebidos nesse contexto de infância e de degradação socioambiental, apresentando os significados da vivência no lixão na nos processos de subjetivação da infância como ser social.

### **3 Marco Teórico**

A concepção de infância foi historicamente construída. Essa construção espelhava os ideais sociais de seus respectivos períodos que, até a modernidade, não projetavam a representatividade e

relevância intelectual, cultural, política e social da criança (KRAMER, 2006). Na modernidade, o desenvolvimento infantil passa a ser avaliado, mas é a partir do século XX que se intensificam os estudos e amplia-se o conhecimento sobre a infância. A partir de então, passa-se a entender a criança como uma personalidade social e histórica, produtora de cultura e como sujeito de conhecimento (SARMENTO, 2002). Dessa forma, observa-se a inserção das crianças na estrutura organizacional da sociedade, como sujeitos ativos no processo de estruturação do próprio contexto social.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, o Estado passa a avaliar a criança e ao adolescente de forma global, destinando tratamento prioritário e relevante, respeitando-os como sujeitos de direitos, numa perspectiva de amparo e responsabilidade compartilhada, que lhes garanta prerrogativas “referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, Art. 4º).

Os avanços prosseguem e o Brasil promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 (BRASIL, 1990). O ECA, amplia e reforça os direitos da população infanto-juvenil (pessoa até 18 anos de idade), apresentando em seu texto uma concepção política e social, onde todos compreendidos nessa faixa etária passam a ter amparo integral e a garantia de direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, disposições asseguradas por lei ou por outros intermédios, “(...) a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, Art. 3º).

Nesse sentido, destaca-se que algumas bases como saúde, um bom ambiente familiar, nutrição e educação de qualidade possibilitam o desenvolvimento integral da criança. Além disso, as relações que a criança estabelece desde o seu nascimento, tudo que elas experienciam e aprendem, fruto desses relacionamentos socioafetivos, caminham paralelamente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2014). Os autores completam que a constituição do sujeito sofre interferência de diversos aspectos, estando subordinada a flexibilidade e a dinâmica contida nas suas

vivências e em fatores genéticos, ambientais e em decorrência da sua própria interação e conduta diante desses aspectos.

No que se refere ao cenário desta pesquisa, apresenta-se uma conjuntura na qual às crianças estão inseridas em um contexto que não é favorável para o seu desenvolvimento integral e saudável, considerando que o meio possui forte influência em seu crescimento cognitivo, social e emocional. O ambiente dos lixões reúne várias condições que configuram como fator de risco para o desenvolvimento da criança, as quais iremos abordar no decorrer deste estudo. Mas antes de tratarmos dessa particularidade, explanase os processos de subjetivação da infância.

Compreende-se que o processo de subjetivação na infância decorre dos discursos e práticas que perfilam a sua constituição enquanto sujeitos. Endossando o conceito de Foucault, Revel disserta que (2005, p. 85)

(...) no curso de sua história, os homens jamais cessaram de se construir, isto é, de deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, que jamais terão fim e que não nos colocam jamais diante de alguma coisa que seria o homem.

A interpretação do sujeito como um ser mutável, multifacetado e concebível em conformidade com as situações e funções delineadas na sociedade.

Foucault (2004, p. 275) apresenta "(...) a constituição histórica dessas diferentes formas de sujeito". É nesse contexto mutável e universal que é reconhecido que os modos e formas plurais atuam no processo de subjetivação do sujeito. Revel (2005, p. 85), ao refletir sobre a produção histórica e política da subjetividade reitera essa questão pontuando que, "(...) se o sujeito se constitui, não é sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si". Revel (2005) salienta nesse enunciado que a subjetivação não ocorre por uma única via, fórmula e ocasião.

Os discursos, funções e práticas que permeiam o sujeito são dinâmicas, consonantes com o contexto histórico vigente e representados por múltiplos componentes de subjetividade ativos e

difundidos no campo social, cita-se a tecnologia, a mídia, o trabalho, o capital, a ciência, a linguagem, as instituições, especialmente, a familiar, estatal e escolar, e muitos outros elementos partícipes de conexão e de controle social que atuam na percepção do indivíduo. É nesse cenário de dinamicidade e variação que os processos de subjetivação se moldam e se reinventam na sociedade (MANSANO, 2009).

Dessa forma, esta pesquisa almeja analisar os campos das experiências de construção da subjetivação da infância que vivem no lixão, avaliando quais os componentes de subjetivação incidem sobre elas e de que maneira essa produção é perfilada por questões como o trabalho, a família e a educação, particularmente a Educação Ambiental, que será trabalhada com a finalidade de embasamento desse percurso.

A emergência da Educação Ambiental (EA) pode ser analisada a partir dos movimentos ambientalistas, que de acordo com Silva e Carneiro (2017) tiveram início nas décadas de 60 e 70 do século passado, quando passaram a convocar a sociedade, como um todo, para a elaboração e implementação de ações voltadas a preservação do meio ambiente. No Brasil, a Constituição Federal estabeleceu diretrizes e normas fundamentais para a preservação ambiental, versando no Art. 225º: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

Posteriormente, adota-se uma pedagogia ambiental trabalhada em todos os campos do conhecimento e espaços formais e não formais, a Educação Ambiental passa a ser percebida como uma ferramenta de independência da população. A conquista de consciência e atitude ambiental seria capaz de promover a formação de sujeitos críticos e preocupados com sua realidade e com a transformação social (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014). Nesse contexto, explora-se a Educação Ambiental na Educação Infantil, um espaço propício para essa difusão do conhecimento, em virtude da normalização do ensino infantil que é obrigatório e do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o seu potencial de desenvolvimento.

Portanto, a Educação Infantil não só integra, mas é parte fundamental do processo educativo, pois trata-se de uma etapa da vida na qual as vivências e os conhecimentos são produzidos. Nesse prisma, entende-se que essa etapa educacional promove a potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Desse modo, a criança passa a ser percebida num contexto de infância que requer maior compreensão e incremento em relação a sua individualidade, representação histórica e participação nas transformações sociais futuras.

A questão ambiental é intrínseca ao sujeito, permeia suas ações em todos os ramos de atividade e esferas sociais, o que torna crucial o conhecimento sobre o ambiente que integra, atua e transforma, para que seja possível a constituição de indivíduos conscientes da natureza, do desenvolvimento responsável e da sua função social. Medeiros *et al.* (2011) descrevem que Educação Ambiental perfila o meio ambiente, levando o sujeito a obter uma nova visão sobre ele e se tornando um agente que irá transformar as relações entre a cultura, a sociedade e história. Acrescentam que o despertar da consciência ambiental do sujeito pode ocorrer quando ele passa a compreender que o meio-ambiente permeia o meio histórico, cultural, social, econômico, entre outros aspectos, incluindo o conhecimento de sua responsabilidade na gestão ambiental.

Abordando a questão da gestão ambiental, particularmente na questão do lixo, observa-se que o processo de industrialização da sociedade moderna levou a produção acelerada de resíduos sólidos. Dessa forma, Eigenheer (2009, p. 76) cita que ocorre “(...) a incrementação do consumo de massa, que os resíduos sólidos domésticos passam a ganhar destaque e grande visibilidade, devido à quantidade e à complexidade da produção industrial”. É a partir desse momento que o lixo toma proporções alarmantes e suscitando sérios problemas no âmbito ambiental, social e da saúde.

Para apresentar uma dimensão real do panorama, abordamos dados estatístico importantes: a população mundial, na atualidade, contabiliza 7,9 bilhões habitantes, segundo informação do site de referência Worldometer (2021), e o volume total de lixo produzido por ano, no mundo, é de 2.01 bilhões de toneladas segundo levantamento do Banco Mundial (2018). No Brasil o cenário não é diferente, o país produz, anualmente, 79 milhões de toneladas de lixo, segundo o

Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil, elaborado pela Associação Brasileira das Empresas de Limpeza Pública (Abrelpe). Desse volume, o Nordeste responde pela produção de 19.700.875 (dezenove milhões, setecentos mil e oitocentos e setenta e cinco) toneladas/ano e a Bahia por 5.071.310 (cinco milhões, setenta e um mil e trezentos e dez) toneladas de lixo por ano (ABRELPE, 2020).

No entanto, o Brasil não consegue oferecer uma destinação adequada ao lixo produzido, que de acordo com Eigenheer (2009) continuou precária no país até 2009, momento que cerca de 50% do lixo gerado era encaminhado a vazadouros ou lixões. A questão do lixo permanece sendo um sério problema neste século, no entanto, o Brasil dá um passo importante no âmbito do gerenciamento de resíduos sólidos, ao estabelecer a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), situada pela Lei nº 12.305 de 2010, que institui diretrizes para uma administração integrada e ao gerenciamento de resíduos sólidos (BRASIL, 2010, Art. 4º).

As providências e determinações elencadas na Política Nacional de Resíduos Sólidos são ambiciosas e assumem, na teoria, um compromisso unificado de dar a devida importância ao lixo, entre as quais a determinação de um prazo (quatro anos) para que todos os municípios brasileiros extingam os lixões e passem a dar uma destinação adequada aos resíduos produzidos. No entanto, findado o prazo de regulação, em 2 de agosto de 2014, para que os lixões de todo o Brasil fosse extinto, quase 60% dos municípios não cumpriram a determinação da Política Nacional de Resíduos Sólidos.

A falta de gestão dos resíduos sólidos produzidos persiste na atualidade, muitos municípios continuam despejando o lixo no meio ambiente sem nenhum critério de tratamento. Panorama que acarreta sérios danos ambientais, como a contaminação atmosférica, da água, do solo, dos lençóis freáticos, além de ocasionar uma série de doenças. Todavia, a realidade dos lixões não se resume ao cenário de degeneração ambiental, também deflagra um cenário de degradação humana, representado pela rotina dos catadores de lixo e suas famílias, incluindo crianças, que estabelecem uma rotina de trabalho, de busca por alimento e de sobrevivência nesses espaços. Nessa perspectiva, a atividade de catação dos resíduos recicláveis representa uma das realidades mais cruéis da organização da sociedade do século

XXI. Existência pautada na marginalização e precarização das condições de vida, trabalho e saúde.

Na concepção de Pochmann et al. (2004, p. 33) a marginalização e a exclusão social configuram um cenário complexo decorrente dos fenômenos sociopolíticos e econômicos que está atrelado a carência de recursos e suportes fundamentais “(...) como à existência de segmentos sociais sobranes de estratégias restritas de desenvolvimento socioeconômico, passando pela exclusão dos direitos humanos, da seguridade e segurança pública, da terra, do trabalho e da renda suficiente”. Dessa forma, comunidades marginalizadas têm a sua própria dinâmica social que vigora independente da sociedade que as colocam a margem.

O expediente do Lixão afeta diretamente a vida de homens, mulheres e crianças catadores, que são expostos à insalubridade do ambiente, a uma rotina de trabalho extenuante, a acidentes frequentes e aos conflitos, fruto das relações tempestuosas ali estabelecidas. No que diz respeito aos desdobramentos ambientais e de saúde humana, cita-se os impactos desses poluentes do Lixão que se manifestam em vários aspectos. De acordo com Cavalcante e Franco (2007) os agentes danosos, ao quais os catadores estão expostos, decorrem do meio ocupacional, atividade de revirar o lixo sem a devida proteção; do meio ambiental, da propagação de agentes contaminantes provenientes de restos de comida, animais mortos, poluição dos lençóis freáticos, emissão do gás metano, produzido pela decomposição do lixo orgânico; e do meio alimentar, em consequência do consumo de restos de alimentos.

Em contrapartida, a função desempenhada pelos catadores de lixo é fundamental no quesito ambiental, pois sua força de trabalho é emblemática no que diz respeito ao processo de reciclagem. Dessa forma, os catadores participam de uma engrenagem de marginalização ao mesmo tempo que integra o ciclo da coleta seletiva e reciclagem no Brasil, uma dupla razão para que os gestores, particularmente os municipais, passem a se mobilizar em prol dessa parcela da população, especialmente das crianças, que tem seus direitos garantidos pela Constituição (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que explicitam que toda criança tem os direitos básicos de viver, de desenvolver-se

saudavelmente, de educar-se e de receber proteção, independente do contexto de infância que estejam inseridas.

## 4 Análise e Discussão

A finalidade deste capítulo é discutir as impressões e dados obtidos a respeito da atuação de crianças e adolescente no ambiente do lixão, quanto aos problemas socioambientais das áreas onde vivem e expressam suas ações, buscando revelar as concepções socioambientais, econômicas, sanitárias e dos processos de subjetivação por meio das experiências de si e de infância. A princípio caracterizam-se esses aspectos utilizando as ilustrações e os discursos contidos no documentário *Infância Roubada*, realizado no Ceará (2021), formato audiovisual. A partir daí, propõem-se uma análise qualitativa das imagens e do conteúdo evidenciado, mesclando com as contribuições de Foucault sobre a produção da subjetividade do sujeito que são pautadas, sobretudo, nas suas práticas, que neste caso específico ocorre na infância e com experiências próprias, individualizas no seu processo constitutivo.

O trabalho infantil em lixões é retratado no documentário *Infância Roubada*. O Ceará é o oitavo Estado brasileiro em número de lixões e aterros irregulares no país, onde são depositadas, diariamente, cerca de 4 mil toneladas de resíduos (ABRELPE, 2020). Dados da Secretaria do Trabalho do Ministério da Economia (ME) revelam que, em quase todos os lixões do Estado, existe trabalho infantil. O chefe de inspeção do Ministério da Economia, Daniel A. Leão Barreto, aponta que, majoritariamente, nas áreas periféricas, com moradores em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que são próximas de lixões, foi detectado o trabalho infantojuvenil nesse contexto de despejo irregular de resíduos, o qual é proibido para menores de 18 anos (DOCUMENTÁRIO INFÂNCIA ROUBADA, 2021).

Nesse aspecto, um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre trabalho infantil no Brasil, realizado em 2019, constatou que, 1 milhão e 800 mil crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, trabalhavam de alguma forma nos lixões. Particularmente em Pacajus, região metropolitana de Fortaleza com cerca de 73.000 habitantes, crianças e adolescentes

vivenciam o ambiente do lixão, num contexto de insalubridade e vulnerabilidade socioeconômica que em nada lembram o projeto democrático de infância disposto na Constituição brasileira de 1988 e no ECA de 1990, o qual trata sobre acolhimento integral, proteção e garantia de direitos fundamentais visando o desenvolvimento, dignidade e bem-estar de crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).

No lixão de Pacajus crianças e adolescentes se misturam ao amontoado de lixo na busca por material para reciclagem, brinquedos e comida. Esse cenário passa a ser abordado a partir de depoimentos de catadores que atuam em Pacajus, onde 56 famílias sobrevivem do trabalho no lixão, com uma renda arrecadada que fica em torno de R\$ 200,00 a R\$ 500,00 por mês. De acordo com o IBGE mais de 100 milhões de brasileiros vivem com até R\$ 438,00 por mês, menos da metade do salário-mínimo em vigor. Dado que evidencia uma situação socioeconômica desfavorável, somada ao trabalho no lixão, que retrata também a questão do lixo, grave problema ambiental e de saúde, junção que coloca crianças e adolescentes numa experiência de si e de infância precarizada que pode impactar no seu processo de subjetivação, de constituição como sujeito.

Os primeiros relatos do documentário apresentam o retrato de uma família composta por um casal e três filhos, crianças entre 3 e 11 anos de idade, todos atuantes no lixão, cumprindo um expediente de cerca 10h diariamente para obter o sustento. Os testemunhos têm início com o relato da filha do casal, uma menina de 9 anos, identificada nesta pesquisa como C1, que foi perguntada sobre o motivo de sua presença no lixão, qual o tipo de lixo vasculhado, a razão de estar ali e sua visão sobre as dificuldades vivenciadas nesse ambiente. C1 respondeu que estava ali para trabalhar, para catar produtos para reciclagem, “(...) eu ando no meio do lixo pego as coisas e coloco dentro do saco, latinha, plástico e ferro”. O objetivo central informado por ela foi o de ganhar dinheiro para ajudar os pais a pagar o aluguel.

C1 quando indagada sobre qual a maior dificuldade do ambiente do lixão, respondeu dizendo: “(...) a lama, porque a lama mela os pés e fica com micose”. Também foi perguntado onde ela gostaria de estar, disse que “(...) em casa, tomando banho, lavando os pés”. Essa última fala reforça o quanto a lama e as doenças provenientes dessa vivência impactam no seu processo de

constituição, uma vez que vivenciando o lixão seu primeiro pensamento foi estar em casa, segura, banhada e com os pés limpos. Em meio ao diálogo, notou-se C1 com um laçarote vermelho, pelo qual demonstrou satisfação em estar usando, o acessório que, segundo a mesma, encontrou no meio do lixo. Percebe-se na maneira que ela fala do seu “cocó”, nome em que faz referência ao penteado utilizado, e na forma que ela se inclina para mostrar o laço, um traço de infância, o desejo de se arrumar com vestimentas e adereços próprios de uma criança da sua idade, com mais oportunidades socioeconômicas.

A rotina do irmão mais velho de C1, uma criança de 11 anos, é ainda mais exaustiva, pois o seu trabalho realizado no lixão tem início às 6h. A tarefa consiste em vasculhar uma infinidade de sacos sob o sol quente, rodeado de mosquitos, lama e dos perigos encontrados nos resíduos. C2, como o nomeamos, relata seus afazeres no lixão de Pacajus: “(...) catar material, juntar, juntar no saco, né, no berg”. O trabalho é realizado sem qualquer proteção, as mãos e os pés ficam totalmente expostos aos diversos perigos do ambiente. Ao ser perguntando se já havia se machucado, C2 respondeu afirmativamente, dizendo ter cortado a mão com vidro de garrafa e copo. Experiência vivenciadas por seus irmãos, que segundo ele também se feriram com pregos, vidro e ferro velho.

A partir das imagens e do relato de C2 sobre sua experiência e de seus irmãos uma médica, M1, ouvida pela reportagem ponderou sobre a insalubridade do ambiente, citando os principais riscos à saúde vivenciados no lixão:

Uma pele que tá ferida, machucada, com cortes e ali a terra, o lixo é tudo sujo, já meio embolorado, tudo isso é muito facilitador para tétano, podemos ter o risco de infecções intestinais por bactérias que estão no solo, por contaminação de fezes e a gente contamina a mão e põe na boca, ter quadros de diarreias que podem ser graves (DOCUMENTÁRIO INFÂNCIA ROUBADA, 2021).

Essa citação respalda as colocações de Cavalcante e Franco (2007) que discorrem sobre a exposição dos catadores de lixo aos riscos inerente a esse meio ocupacional, uma vez que diversos agentes danosos integram o ambiente do lixão, citando: as lesões ocasionadas pela manipulação do lixo sem equipamentos de proteção, a proliferação de agentes contaminantes provenientes de restos de

comida, animais mortos, fezes, da poluição dos lençóis freáticos, de gás metano e do consumo direto de restos de alimentos estragados.

A educação e as perspectivas de futuro também foram temas abordados na investigação, questões que foram respondidas por C2. Segundo ele, antes da Pandemia do novo Coronavírus os três irmãos ficavam parte do dia na escola, mas com o fechamento das unidades escolares passaram a ficar mais de 10h no lixão. Os estudos passaram a ocorrer de forma online, visto que os irmãos se revezavam no uso de um aparelho celular que pertence a mãe, sendo a prioridade de acesso às aulas, do irmão caçula. Percebe-se que mesmo em um contexto precarizado no que diz respeito a condição socioambiental e econômica, além do cenário pandêmico, que produziu o déficit educacional relevante, as crianças estavam matriculadas e mantendo os estudos, mesmo de modo insatisfatório.

O brincar é abordado no documentário, visto que à atividade está intrinsecamente associada ao universo infantil, mesmo num cenário em que crianças trabalham para auxiliar nas despesas de custeio de moradia, alimento, vestimentas, entre outras demandas provenientes de suas famílias. Imagens e relatos capturados no documentário, abordam essa faceta da infância junto as crianças ali presentes. C2, aparece no filme manipulando um controle de videogame que encontrou entre os resíduos, objeto que ele não descartou e nem colocou nos casos de coleta, mas manteve em mãos manuseando os botões. Outra cena gravada flagrou uma garotinha brincando com uma boneca que encontrou no lixão.

No decorrer da infância, a criança tem por atividade principal o brincar, fase que colabora com a constituição de sua subjetividade. Abstração que está relacionada ao processo criativo da criança, pois o brincar proporciona que os acontecimentos sejam recriados e repensados. Dessa forma, torna-se possível que na ação de brincar, “(...) os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser (...)”, ou seja, a articulação ente a imaginação e a reprodução da realidade (BRASIL, 1998, p. 27). Essas significações conferidas ao brincar remetem a um espaço particular na construção infantil, o qual as crianças absorvem as experiências e interioriza uma apreensão peculiar em relação aos sujeitos, aos sentimentos, a si mesmas e a diversas aprendizagens.

Seguindo com a abordagem dessa realidade de crianças e adolescentes no lixão de Pacajus, destacamos a história de J, uma jovem catadora de 20 anos, mãe solo de três crianças (com idades entre 6 e 1 ano e meio) e grávida de nove meses do quarto filho. De acordo com ela, o lixão é a sua realidade desde que tinha 9 anos de idade, rotina vivenciada na companhia da mãe. Transcorrido 11 anos, J repete o mesmo roteiro todos os dias na companhia dos filhos, citando que sem o trabalhado de catadora no lixão as crianças não teriam o que comer e onde morar. Ela conta que, por realizar o serviço com a caçula no colo não consegue renda superior a 200 reais por mês, complementando com doações e alimentos que encontra no lixo.

J interrompeu os estudos aos 12 anos de idade, sem ao menos completar o Ensino Fundamental, pois destinou seu tempo e força de trabalho para ajudar sua mãe, que também criou os filhos (oito) sem o auxílio paterno. Três deles, incluindo J, trabalham no lixão de Pacajus, situação corriqueira, pois muitas crianças ajudam seus pais catando resíduos e compartilham das mesmas mazelas. A maioria dos pais alegam não ter com quem deixar as crianças, que as escolas estão fechadas e que não têm acesso a outra atividade que lhes proporcione alguma renda.

Nesse contexto, Ana Carolina Fonseca, oficial de Proteção à criança do Unicef Brasil, salienta no documentário a importância da reabertura segura das escolas, devendo ser uma prioridade nas políticas públicas do país, “(...) essa crise, essa situação que muitos pais relatam mostram como a educação presencial é importante, ainda que essa reabertura aconteça em formatos híbridos e de forma adaptada, manter o vínculo com a educação é fundamental” (DOCUMENTÁRIO INFÂNCIA ROUBADA, 2021). Além disso, o aspecto socioeconômico foi considerado por Ana Carolina, pois sem viabilidade de sustento dessas famílias, elas não podem garantir o direito à educação de seus filhos, com isso a necessidade de amparo das mesmas pelo Estado.

J relata a tristeza que é ver a história se repetindo na vida dos seus filhos, que esse caminho jamais seria uma escolha, mas fruto da ausência de outras alternativas de sobrevivência. No documentário o inspetor do Ministério da Economia, Daniel A. Leão Barreto, acrescenta que no lixão “(...) você vê crianças que não têm perspectiva de vida nenhuma, porque ali ela não vai ter nenhuma qualificação, vai

ter provavelmente uma saúde limitada, ou seja, vai ter uma sobrevida, a expectativa de vida vai ser muito diminuta porque ela vive num ambiente insalubre” (DOCUMENTÁRIO INFÂNCIA ROUBADA, 2021).

A equipe do documentário se desloca até Horizonte, município de 55 mil habitantes localizado a 7km de Pacajus. Logo na chegada, flagrou-se dois adolescentes e a reportagem iniciou uma nova rodada de entrevistas. Procurou-se conhecer um pouco da dinâmica de vida de dois jovens de 16 anos de idade, A1 e A2. O adolescente A1 realiza as tarefas no lixão acompanhado do pai, que por sua vez, trabalha como catador desde os 17 anos de idade, um indício que as histórias se repetem em uma herança maldita passada por gerações. O jovem A2 é um amigo da família e os acompanha nessa empreitada. Fazendo uma síntese das informações fornecida por A1 e A2, destaca-se a necessidade de trabalhar no lixão pelo menos duas vezes por semana e as dificuldades encontradas para estudar.

Os adolescentes chegam no lixão de Horizonte as 7h, trabalham durante todo o dia e retornam pra casa no final da tarde. A intenção é complementar a renda da família e comprar itens de consumo pessoal. Os meninos disseram que pretendem trabalhar no lixão até as aulas recomeçarem, ambos estão estudando e tentam acompanhar as aulas remotamente, tarefa que eles alegam complicada pela falta de recursos. No entanto, deixar de estudar não está nos planos deles, A2, sonha em ser cientista e conhecer o mundo, e ambos almejam a possibilidade de trabalhar no mercado formal, em melhores condições.

Mapeando as cidades apontadas no relatório da Secretaria do Trabalho do Ministério da Economia, o qual foi cedido à equipe de reportagem do documentário, que indicava a existência de trabalho infantil nos lixões, segue-se para o município de Aracati, localizada a 120km de Pacajus. Logo na chegada, o lixo, os urubus e a quantidade de insetos deixam a equipe do documentário impressionada. Em Aracati, a realidade não foi diferente das demais localidades, o lixão da cidade abastece 70 famílias, que sobrevivem do que encontram nesse espaço, entre elas, crianças e adolescentes. A reportagem flagrou dois adolescentes de 14 anos, pertencentes à mesma família, trabalhando no lixão.

Os meninos, A3 e A4, trabalham 7 horas por dia, de segunda a sexta-feira, desde os oito anos de idade. Conseguem levantar uma renda mensal que varia entre 300 e 400 reais, quantia destinada a ajudar a família. O senhor F, de 81 anos, é pai e avô dos adolescentes e disse encarar com naturalidade o trabalho no lixão, ocupação bastante normalizada em sua família, dos seus 38 filhos, 12 tiram o sustento trabalhando na coleta de resíduos. Pensamento que é ratificado pelos adolescentes, os dois disseram que não sentem vontade de deixar o lixão e que já estavam acostumados com aquela vida.

Na configuração histórica da atualidade as crianças, passaram a ter destaque e relevância na estrutura social, uma vez que se passou a estudar as múltiplas facetas do seu desenvolvimento, os condicionantes indispensáveis para que suas potencialidades sejam alcançadas, os ambientes em que elas estão inseridas e que as impactam; seus níveis de interatividade e aprendizagem a partir dos seus processos de subjetivação. Todos esses fatores e as circunstâncias que se apresentam incidem na configuração sócio-histórica da criança, seus significantes produz marcas e pautam sua constituição, num movimento contínuo e paralelo ao seu trajeto de construção.

Isso posto e avaliando tudo que foi mostrado e dito no documentário, percebe-se que as condições vivenciadas contrariam o ideal de proteção integral que envolve o público infantojuvenil e representam experiências de si muito particularizadas quando se imagina o contexto de infância e da vivência no lixão. Sarmiento (2004) argumenta que, não se deve avaliar uma equidade de infância, mas considerar sua diversidade, pois ao apresentar a questão para o momento histórico e social vivenciado as nuances que deflagram as diferenças são evidentes.

Revel (2005, p. 85), pondera que a subjetivação não emerge por uma única via, fórmula e ocasião, mas ao refletir o conceito de sujeito/subjetividade em Foucault, reitera essa questão pontuando que, “(...) se o sujeito se constitui, não é sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si”. Dessa forma, percebe-se que a construção da subjetividade dessas crianças e adolescentes que estão no lixão, vivenciando uma condição

socioeconômica e socioambiental particular, ocorrem de acordo com seu momento histórico social.

## **5 Considerações Finais**

A questão do lixo é um grave problema, dos 79 milhões de toneladas produzidos anualmente no Brasil, 40% permanece sendo despejado nos lixões, mesmo vigorando a Política Nacional de Resíduos Sólidos, respaldada na Lei nº 12.305 de 2010, que determina: implantação de sistema de coleta seletiva; redução do lixo produzido; expansão dos índices de reciclagem e reutilização; e a extinção dos lixões ou qualquer disposição final ambientalmente inadequada de rejeitos pelos municípios brasileiros.

O lixão carrega em si, uma infinidade de problemas que vão além dos ambientais, as dificuldades perpassam pelo campo social, econômico, cultural e ético. Os lixões são a realidade de muitos municípios brasileiros, um cenário preocupante que evidencia um contexto de violação ambiental e de ordem social, em virtude na presença de milhares de pessoas em condição de vulnerabilidade, o que viola princípios da dignidade humana e da inclusão social.

Dentre elas, crianças e adolescentes, atores merecedores de atenção especial em razão de sua vulnerabilidade, fragilidade, hipossuficiência e à sua condição de seres em desenvolvimento, que nesse universo do lixo são submetidas a toda sorte de violações de direitos, apesar de já alçadas à categoria de sujeitos de direito por vários instrumentos nacionais e internacionais de proteção dos direitos humanos.

Os resultados aferidos no documentário demonstram um espaço social que ratifica que não existe uma equidade de infância, mas que a criança como ser social também integra diversos modos de estratificação social, o que a diferencia profundamente. Revelaram graves problemas enfrentados por crianças e adolescentes que trabalham nos lixões, com claros prejuízos no processo educativo e constitutivo, mostrando-se uma realidade cruel que se perpetua por gerações, sendo as experiências de si e no lixão determinantes.

Recomenda-se que as políticas públicas intensifiquem ações junto ao público infantojuvenil, especialmente, na perspectiva da

educação para uma formação sólida, cidadã, que contemple a dimensão ambiental e socioeconômica por se tratar de um espaço propício para que os processos de desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança ocorram.

## 6 Referências

ABRELPE. **Panorama dos resíduos sólidos no Brasil 2020.**

São Paulo, 2020. Disponível em:

<<https://abrelpe.org.br/panorama-2020/>> Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Brasília, online, 2010.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm)> Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Brasília: online, 1990. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 10 ago.2021.

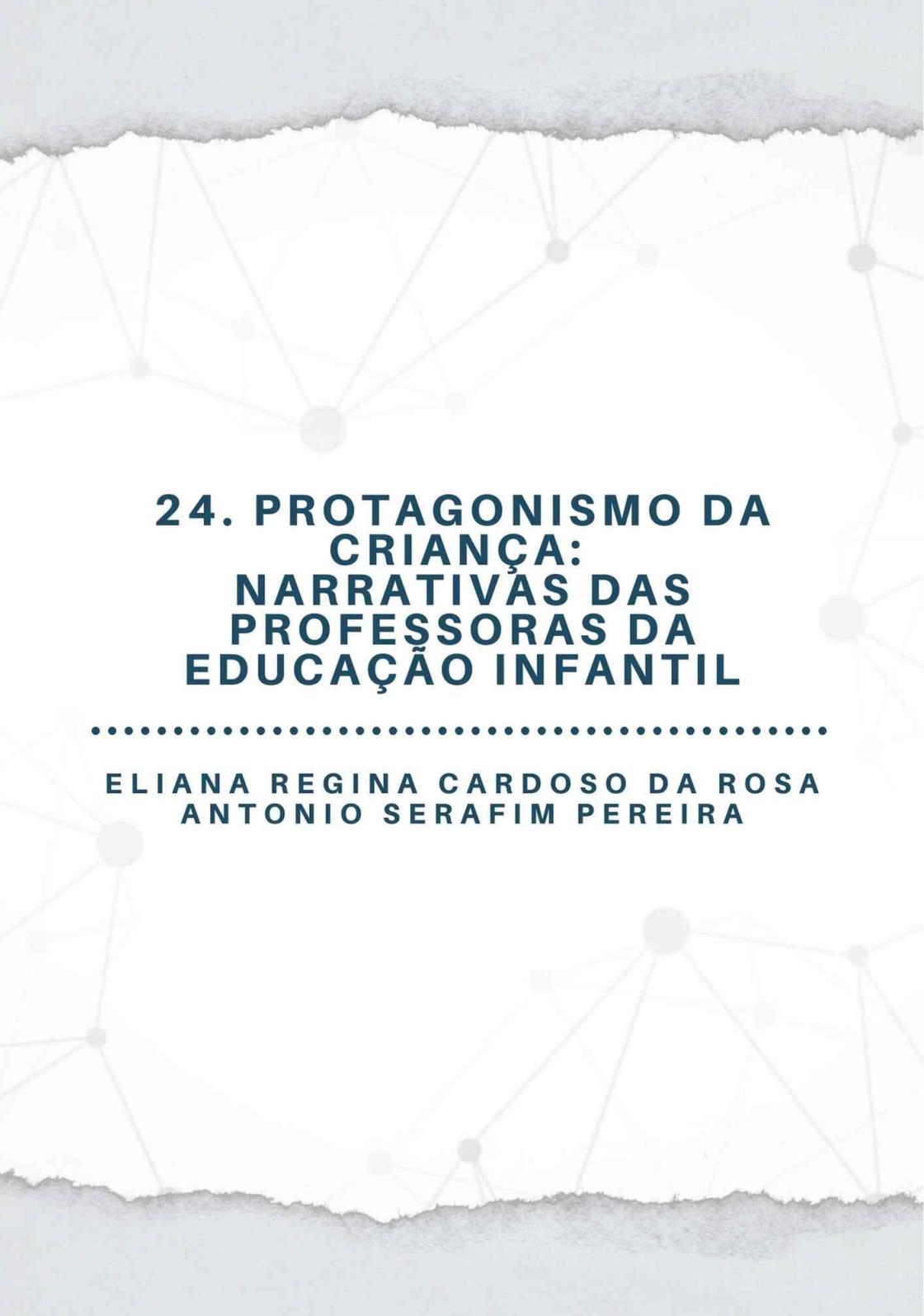
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: online, 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 10 ago. 2021.

CAVALCANTE S.; FRANCO M. F. A. Profissão perigo: percepção de risco à saúde entre catadores do Lixão do Jangurussu. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 211-231, mar. 2007.

- CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. São Paulo, 2014. Disponível em: <[https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca\\_feliz/Treinamento\\_Multiplicadores\\_Coordenadores/IMPACTO\\_D ESENVOLVIMENTO\\_PRIMEIRA%2oINFANCIA SOBRE AP RENDIZAGEM.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_D ESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%2oINFANCIA SOBRE AP RENDIZAGEM.pdf)> Acesso em: 10 ago. 2021.
- DIAS, G. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2013.
- DOCUMENTÁRIO INFÂNCIA ROUBADA. Ceará: Record, 2021.
- EIGENHEER, Emílio Maciel. **A limpeza urbana através dos tempos**. Rio de Janeiro: S. Lobo, 2009.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: MOTTA, M. B. (Org.). FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Número de municípios brasileiros**. Rio de Janeiro, online, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>> Acesso em: 10 out. 2021.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

- KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, Colômbia, v. 14, n. 2, p. 55-73, julio-diciembre, 2015.
- MANSANO, Sônia R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 8, n. 2, 2009.
- MEDEIROS, B. Aurélia, et al. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011.
- POCHMANN, Marcio et al. **Atlas da exclusão social no Brasil, volume 2: dinâmica e manifestação territorial**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004
- REVEL, Judith. **Foucault: conceitos básicos**. Trad. de Carlos Piovezani e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Instituto de Crianças. Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância”. Portugal: FCT, 2002.
- SOUZA, Jhaína A. de Pontes e; SOBRINHO, Roberto S. Mubarak; HERRAN, Wallace C. S. Ressignificando os conceitos de criança e infância. **Revista Amazônida**, Amazonas, Ano II, n. 3, 2017.
- TORRES, J. R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freiriana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. (Org.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.
- WORLDOMETER. Estatísticas do mundo em tempo real. **População Mundial**. Online, 2021. Disponível em: <<https://www.worldometers.info/br/>> Acesso em: 10 out. 2021.



**24. PROTAGONISMO DA  
CRIANÇA:  
NARRATIVAS DAS  
PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

.....

**ELIANA REGINA CARDOSO DA ROSA  
ANTONIO SERAFIM PEREIRA**

# 1 Introdução

O presente trabalho refere-se à pesquisa em andamento sobre o protagonismo infantil, que objetiva compreender como as professoras do pré-escolar de uma escola pública municipal de Torres/RS significam o protagonismo da criança. Para atender a tal intento, elegemos os seguintes objetivos específicos: a) conhecer as relações e concepções sobre o protagonismo na escola de Educação Infantil; b) identificar, nos documentos norteadores do trabalho pedagógico e seus referenciais a expressão do protagonismo da criança; c) descrever e analisar o significado do protagonismo indicado pelas professoras da escola.

O termo protagonismo aparece nos discursos, nas formações, reuniões, projetos pedagógicos da Educação Infantil, em documentos, em textos e trabalhos relacionados às crianças chamando nossa atenção. O protagonismo, indubitavelmente, é o eixo do trabalho com as crianças, contudo, na maioria das práticas socioeducacionais, ainda encontramos resistência ou falta de compreensão sobre tal conceito. Por isso, o problema da pesquisa centrou-se em como as professoras do pré-escolar de uma escola pública municipal de Educação Infantil significam o protagonismo da criança

Para tanto, buscamos estudos sobre o tema; pontos do contexto histórico que oportunizaram a mudança no pensamento sobre a criança e a infância no tempo; a história da Educação Infantil no Brasil em relação à criança; conquistas e avanços em relação aos direitos das crianças: como os documentos norteadores dessa etapa apontam as circunstâncias e centralidade a respeito. Tais aspectos, de forma sucinta aparecem contemplados neste texto, em especial no marco teórico.

Dito isso, importa informar, que o texto em questão está organizado em quatro seções. Na primeira parte, a introdução, apresentamos o contexto os objetivos da pesquisa. Na segunda seção, tecemos considerações sobre os procedimentos metodológicos adotados. Na terceira parte, de modo geral, exibimos o marco teórico do estudo. A quarta seção se ocupa da descrição, análise e discussão das falas das professoras, apresentando em seguida as considerações finais.

## 2 Método

O estudo em desenvolvimento, como dito anteriormente, teve lugar em uma escola de Educação Infantil do município de Torres/RS (cinco professoras do pré-escolar envolvidas), configurado como pesquisa de cunho qualitativo exploratório. Modalidade escolhida por oportunizar a aproximação com o fenômeno estudado e possibilitar planejamento flexível. Além disso, porque, como afirma Gil (2002, p. 41), envolve “levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Visando atingir os objetivos da pesquisa, recorremos aos documentos norteadores do trabalho pedagógico da Educação Infantil para ampliar o entendimento dos referenciais sobre protagonismo da criança neles contidos. Assim, procedemos a análise da legislação referente à Educação Infantil como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009) e Base Nacional Comum Curricular, etapa Educação Infantil-BNCC-EI (BRASIL, 2017), buscando desvelar os conceitos de criança, infância, protagonismo, cuidar e educar, buscando articular com os documentos norteadores das práticas da escola municipal de Educação Infantil de Torres/RS (contexto da pesquisa).

Valemo-nos, também, de entrevistas semiestruturadas e Grupo Focal (GF) com as professoras participantes da pesquisa. Os dados coletados nas entrevistas forneceram indicativos sobre significados atribuídos ao protagonismo da criança. O Grupo Focal (GF) foi importante para o aprofundamento das ideias e razões das professoras participantes em relação à temática central do estudo (GATTI, 2005). Para compor a análise de dados, disponíveis a partir dos procedimentos utilizados, lançamos mão da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Do exposto, partimos para delinear, na sequência, o marco teórico do estudo.

## 3 Marco teórico

O protagonismo infantil não é temática nova no campo da Educação Infantil, entretanto, seus significados, compreensões e interpretações são diversos, necessitado aprofundamento. Para

compreender as concepções de criança e infância retomamos as contribuições clássicas como referência do percurso histórico, de modo a situar o processo dessa construção. Destacamos autores que contribuíram nesse estudo, a saber: Ariès (1981); Sarmiento (1996, 2008, 2009, 2011); Benjamin (2009); Kramer (1984, 1999, 2000); Arce (2010); Arendt (2013); Abramowicz (2014, 2015, 2018); Barbosa (2006); Oliveira et al. (2019), entre outros estudos.

O sentimento de infância, segundo Ariès (1981), percorreu longo caminho na história da criança e da família. A infância é etapa singular que precisa ser observada. Para Benjamin (2009, p. 86), “demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas [...]”,

O Brasil sofreu influência dos modelos pedagógicos da Europa e os primeiros atendimentos à infância foram iniciativas de grupos particulares. Entre eles, os médicos que combatiam o alto índice de mortalidade infantil a partir de ações preventivas. No contínuo do atendimento às crianças, juristas, intelectuais e religiosos iniciaram um processo de observação e cuidado para com a infância, mas de cunho assistencialista e filantrópico sem a presença do poder público.

A educação formal das crianças, de zero a seis anos, inicialmente, não fazia parte das preocupações políticas da sociedade brasileira. De acordo com Bujes (2002, p. 100), no final dos anos da década de 1970, surgem as reivindicações dos movimentos sociais urbanos, destacando a melhoria da qualidade de vida, luta pela implantação de creches nos bairros populares, veiculados nos discursos dos direitos, das exigências de institucionalização das crianças e participação política das mulheres.

As reivindicações sociais para uma educação que atendesse a todos, de modo igualitário e qualitativo, foram efetivadas com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que define, no Art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. No que se refere à Educação Infantil, após ampla discussão, foram promulgados documentos normativos, que estabeleceram referências às concepções de criança e infância e ao protagonismo da criança.

Ao longo do tempo, foram se obtendo conquistas políticas e reconhecimento acerca da especificidade da criança e infância,

reafirmando a devida importância à Educação Infantil. Essas se concretizaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNEI para a Educação Infantil, ao considerar no Art. 4.º: a criança “sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva”. (BRASIL, 2009, p. 1). Assim, meninos e meninas são sujeitos da experiência, da vivência que, nas interações e prática do/no cotidiano escolar da escola de Educação Infantil constroem novos saberes. Do mesmo modo, as diretrizes estabelecem referências ao currículo da Educação Infantil. Propostas pedagógicas e práticas docentes devem considerar a criança e sua cultura. Nesse sentido, Oliveira et al. (2008, p. 53) reafirmam que as normativas apresentam “dialogicidade entre o campo da legislação e da prática pedagógica na educação infantil”, ou seja, as propostas pedagógicas devem oportunizar as interações e experimentações das crianças, respeitando suas culturas em relação às práticas desenvolvidas na escola.

Barbosa (2006, p. 23) chama atenção sobre o quanto a educação mudou e pressupõe que a pedagogia, “um campo do saber que surgiu ao longo da história”, permite estudos e reflexões acerca do mundo social, cultural e econômico na busca de respostas a determinadas complexidades inseridas no trabalho pedagógico. A autora trata da pedagogia no plural como modo de atender sua relação com os processos de produção de saberes das crianças nas suas interações para o protagonismo.

Como referido por Pires e Branco (2007), o conceito do protagonismo da criança é termo polissêmico, passível de diferentes interpretações, podendo estar contido em outros conceitos como: participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania. Entretanto, os autores destacam que “apesar da polêmica em relação ao emprego dos termos participação e protagonismo, parece haver duas vantagens óbvias quanto à utilização preferencial da palavra participação”. (PIRES; BRANCO, 2007, p. 312). Tal termo é usual na língua portuguesa e sua utilização facilita a explicação quando empregado com as crianças.

Para Oliveira et al. (2019), a perspectiva da participação afasta a transmissão unilateral do conhecimento e reforça o planejamento flexível na lógica democrática. Além disso, a participação contribui para uma pedagogia relacional que rompe com o conceito de infância

naturalizada, romantizada e reconhece as crianças como “produzidas na e produtoras de cultura”. (KRAMER, 1997, p. 14).

Na Itália, o movimento de educação para crianças pequenas trouxe “mudança necessária a uma sociedade que se renovava e mudava e na qual os cidadãos e as famílias pediam cada vez mais por serviços sociais e escolas para suas crianças”. (MALAGUZZI, 2016, p. 59). As políticas públicas municipais das escolas de Reggio Emilia oportunizaram inspiração ao direito da criança de serem protagonistas do processo do ensino e aprendizagem na construção relacional garantindo sua cidadania.

Para Kramer (1984), no Brasil, a infância passou por mudanças e diferentes formas de relação com a sociedade. Na sociedade feudal, a criança exercia papel produtivo direto (“de adulto”) e na sociedade capitalista urbana-industrial passa a ser considerada um ser que precisa de escolarização e de sólida preparação para o futuro.

Na atualidade, é entendida como sujeito histórico, social, cultural e de direito. Por isso, a escola e o professor não podem distanciar-se da situação social de cada criança. A classe social é fator que afeta as relações e estabelece papéis diferentes às crianças, pois não há uma infância universal (PINTO; SARMENTO, 1997).

A abordagem da Sociologia da Infância corrobora com o princípio da especificidade da criança e sua relação com a sociedade a qual pertence, pois a considera um agente social. Logo, as crianças se relacionam com outras crianças e adultos em uma construção que se apropriam de outros modos de ver e viver suas experiências. Na percepção de Corsaro (2011), a pedagogia relacional nos liberta da doutrina individualista. Na abordagem interpretativa, segundo o autor, a ênfase está nas atividades práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares e na construção social, resultado da relação coletiva que objetiva o seu reconhecimento para não ficar à margem da sociedade. Portanto, a Sociologia da Infância trouxe nova compreensão do papel da infância, da criança na sociedade em relação à interpretação, participação e autonomia.

Afinal, a autonomia das crianças está ligada à cultura infantil, mas, qual é a cultura infantil? Essa questão não é simples. Ancoramos uma aproximação a essa questão, na visão de Abramovicz (2015, p.

19), quando expressa que “essa cultura infantil é formada dos “restos” da cultura adulta, recriados pelas crianças”. A afirmativa empregada percorre a observação das brincadeiras das crianças, que revelam questões de gênero e sexualidade. A expressão das crianças apresenta marcas dos adultos, sobretudo, as crianças brincam com a função social não só para representar o adulto, mas para construir processo de aceitação aos grupos sociais a que pertencem.

Como vemos, o campo de estudos sobre a infância e a criança é amplo e complexo. A institucionalização das crianças pequenas exige compreensão sobre o trabalho da escola de Educação Infantil com muitas lentes. Para “compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país” (BARBOSA, 2007, p. 1062), necessitamos do conhecimento das novas estruturas familiares e suas culturas. A afirmativa é coerente e atual, permitindo refletir sobre a multiplicidade de interações, que envolvem a trama das relações da/na escola de Educação Infantil.

Paradoxalmente, a tradição é o fio condutor das experiências e da relação entre passado e futuro. As crianças representam o novo, habitando o velho mundo. Relacionado a isso, Arendt (2013, p. 242), assim se pronuncia: “a fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança”.

Ao contrário dessa ideia, é preciso perceber que ser criança é ter identidade e autonomia no mundo, para expressar emoções, necessidades e formar sua personalidade na socialização. Essa socialização, aqui entendida, como a capacidade de interação entre as crianças, adultos e diferentes grupos sociais a partir das múltiplas linguagens e, principalmente, pela liberdade de escolha (KISHIMOTO, 1999).

As diferentes linguagens enriquecem o ambiente escolar e fazem com que as crianças aprendam umas com as outras, a respeitar o ser humano na sua singularidade. Nesse sentido, os educadores abrem espaços de diálogo entre o velho e o novo para romper com a ideia de “sempre estar educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha [...], uma criação humana”. (ARENDRT, 2013, p. 242). Por isso, a educação das crianças tem, no encontro das

diferentes linguagens, a possibilidade de construir um novo olhar, crítico e sensível, para além da concepção de ser incompleto e inocente.

Esses referenciais teóricos, entre outros estudos, nos possibilitaram a busca da compreensão sobre o protagonismo da criança e serviram como lente para a análise da realidade nomeada, no intuito de trazer respostas e elaborar novas perguntas. Deste modo, a partir de agora, apresentamos um recorte da análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa.

## **4 Análise e discussão**

Passemos, então, à análise e discussão dos significados das professoras (identificadas por P, seguido de número, visando preservar suas privacidades), dizendo de início que o mapeamento das entrevistas possibilitou conhecer o universo de relações e sentidos que habitam seus pensamentos e as engrenagens que permitem ou limitam o protagonismo da criança e adultos. Para melhor atender ao objetivo de compreender os significados das professoras sobre o protagonismo da criança, houve a necessidade de aprimorar as informações. Utilizamos, para tanto, a técnica do Grupo Focal (GF) como ferramenta de pesquisa qualitativa, para aprofundar as percepções, sentimentos e ideias das professoras sobre a temática do protagonismo da criança que, para Gatti (2005), é uma técnica que possibilita a observação e um apanhado de múltiplos pontos de vista, situações de emoção e interação.

Destacamos as principais categorias apresentadas nas falas das professoras nas entrevistas individuais e no Grupo Focal, trazendo os aspectos considerados importantes para responder ao problema central e atender aos objetivos propostos. Assim, abaixo apresentamos o Quadro 24.1, contendo as categorias e respectivos sentidos, que emergiram dos recursos metodológicos mencionados.

**Quadro 24.1:** Categorias e sentidos referentes aos significados das professoras (entrevistas e Grupo Focal).

<b>Categorias</b>	<b>Sentidos</b>
Sentimento	Realização; gostar das crianças; felicidade
Pensamento sobre docência	Ensinar e ver resultados; fazer a mudança; olhar o melhor da criança; amor à infância
Preocupação	Desvalorização; compreensão das famílias sobre o trabalho desenvolvido na/da escola; atingir os objetivos; felicidade das crianças
Desafios	Valorização da Educação Infantil; qualidade do material ofertado; desenvolvimento da fala e da linguagem; letramento e alfabetização
Estratégias metodológicas	Explicar os trabalhos; atividades diferentes todos os dias; Atividades artísticas; atividades lúdicas; contação de histórias; dinâmicas; experiência da criança
Currículo	Campo de experiências; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Domínio de aprendizagens; construção
Protagonismo na prática	Observação; curiosidade; interesse; situações
Compreensão sobre protagonismo	Adaptação; motor incentivador; atenção; apostila; reconhecimento; valorizar as conquistas; autonomia; responsabilidade

**Fonte:** Autores.

Feita a apresentação do quadro, passamos à análise e discussão das categorias e correspondentes sentidos relativos aos significados das professoras participantes da pesquisa.

a) Sentimento das professoras em relação à Educação Infantil: observa-se que o sentimento de felicidade, alegria e bem-estar segue

uma ideia romantizada, idealizada da Educação Infantil. Pode-se entender que a escola é um lugar de conflitos e forças contrárias, portanto, as discussões e trocas são importantes para refletir sobre os diferentes sentimentos dos sujeitos e os diversos olhares sobre a prática na/da Educação Infantil.

Ariès (1981) na abordagem histórica dos sentimentos em relação à infância e à criança contribuiu ao chamar a atenção de diferentes campos de estudos sobre o reconhecimento da criança provocado pelo sentimento de paparicação no século XVI. No percurso histórico, entre o século XVI a XVII, em oposição a esse sentimento, o autor identifica, no decorrer das transformações sociais, o sentimento de moralização.

A arte de ser agradável e amável para manter as relações sociais é no século XVII uma estratégia de se firmar no grupo ou se elevar na posição social através da habilidade de construir redes sociais de influência (ARIÈS, 1981).

b) Pensamento das professoras sobre a docência: *“ensinar tudo às crianças, ver os resultados, fazer a mudança, olhar o melhor das crianças e amor à infância”* estão relacionados ao movimento do pensamento ideal de desamparo da criança e à elaboração de uma noção moderna de infância com a remodelação da escola, fortemente influenciada pela educação jesuítica no Brasil (BUJES, 2002).

Para Sarmento (2009), o pensamento docente busca a interação dos diferentes saberes e valores sociais, levando em consideração classe, gênero, etnia e as características individuais, de modo a contribuir para o reconhecimento de diferentes papéis sociais. Portanto, essa compreensão da posição entre os atores sociais, crianças e adultos, se opõe à passividade da socialização empregada na escola tradicional, no sentido de defender somente uma posição na relação.

A ação pedagógica preconizada pela BNCC (BRASIL, 2017) anuncia a participação das crianças como princípio do trabalho educativo. Identificam-se no projeto pedagógico da EMEI (contexto da pesquisa) os princípios éticos, políticos e estéticos, apresentados pelas DCNEI (BRASIL 2009) e a base como matriz curricular. O que nos faz levantar a hipótese de certa regulação e padronização com pouca discussão e aprofundamento, alinhada aos atravessamentos

ideológicos das concepções neoliberais e gerencialistas dos processos educativos implementados no Brasil.

Na lógica neoliberal do Estado mínimo, a política educacional é norteadada por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização. Essa descentralização é caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo e a centralidade cabe ao governo, sistema de avaliação, reformas educacionais, parâmetros educativos e estratégias de formação de professores (ARCE, 2001, p. 258), entre outras questões que afetam o trabalho na escola em relação ao protagonismo da criança e do adulto.

Kramer (1984, p. 15) destaca que, muitas vezes, entende-se a criança como oposição ao adulto e a maturidade está ligada à idade, de modo a identificar certas regularidades de comportamento nas ações e nas práticas desenvolvidas com as crianças. Essa perspectiva percebe as crianças de modo homogêneo, desconsiderando as diferentes populações infantis e os processos desiguais de socialização. Por sua vez, esse fato reforça as práticas desenvolvidas na escola, ainda hoje, como modo de reparação ou de reprodução.

Muitas vezes, os docentes também aparecem aprisionados pelas condições políticas, sociais de uma cultura colonizadora, padronizada, homogênea e hierarquizada, sem espaço de participação e interação. A fala da professora P5, *“depende do que a gente é exigido”*, retrata a existência de forças que não consideram a vontade das professoras em relação às concepções e a importância do trabalho com as crianças.

Voltamos a uma discussão antiga, sobre planos e programas com estratégias compensatórias, preparatórias com investimentos na melhora da Educação Básica. Os programas contribuíram, de certo modo, para esconder as diferenças sociais e para a manutenção do sistema capitalista escolar (KRAMER, 1984).

c) A maior preocupação das professoras no trabalho com as crianças está relacionada à *“valorização profissional”* (P5), pauta de muitas lutas no campo da educação; *compreensão do trabalho desenvolvido na escola pelas famílias; atingir os objetivos de aprendizagem com as crianças e, ainda, fazer com que as crianças se sintam felizes.*

Na tentativa de situar a discussão, buscamos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) os pressupostos sobre a valorização profissional, partindo da premissa que a educação é um dos direitos sociais, dever do Estado e da Família, portanto, as crianças têm direito ao atendimento qualificado, na medida em que o ensino atenda, entre outros princípios, o que prescreve o Art. nº. 206, inciso V: “a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988, p. 123). Condição que, ainda hoje é grande desafio a ser enfrentado no Brasil, reforçada pela professora P5, “*Acho que é uma questão política, a super desvalorização da educação como um todo*”. Essa super desvalorização pode ser considerada, um projeto de desmonte da educação pública, diante das pressões e proposições da mercantilização da educação no contexto neoliberal.

Outra possibilidade encontra-se no trabalho organizado, unificado, uma ordem pedagógica, ao comparar com a década de 80, uma racionalização do trabalho. Isto porque, conforme Barbosa (2006, p. 64),

A expansão das teorias administrativas para o campo da educação, tanto na família como nas instituições educacionais, teve como objetivo criar um espaço educativo *científico* ou *empresarial*, isto é, moderno, e fazer com que os educandos chegassem à indústria com hábitos bem definidos e adequados a esse universo de produção.

As características apresentadas por Barbosa (2006) moldam o trabalho na escola, gerando inquietações, quanto à quantidade de trabalho como se refere P5: “*a gente tem que trabalhar essas coisas*” com “*acúmulo de crianças*”, indicando o número de crianças por professora. Na verdade, a escola infantil não pode ser vista como um lugar de depósito onde as professoras têm que dar conta de tudo.

Consideramos que essa fala é importante no sentido de garantir o desenvolvimento integral da criança, contudo, evidencia-se que, na maioria das vezes, este aspecto não é concebido por inteiro por estar sendo compartimentado por tempos, idade e materiais, impedindo que a escola seja o lugar de interação social da criança.

Pelo exposto, é preciso considerarmos que crianças e adultos estão vivendo um novo modo de vida nas escolas de Educação Infantil. As mudanças pedagógicas indicam para a democratização das relações. Entretanto, ainda se vivencia a falta de politização, espaços de discussão, que impedem adulto e criança de intervir na gestão do seu conhecimento (BARBOSA, 2006). Vale destacar, que as concepções estão estruturadas na criança incompleta, frágil, entendida a partir de uma articulação teórica abstrata (KRAMER; LEITE, 1997).

Esta consideração é importante para não perdermos de vista que o protagonismo infantil é uma concepção de infância, que apresenta a criança como ser potente, capaz de criar formas de se relacionar com o mundo à sua volta. Significa “conceber a criança como ser que possui direitos e valores próprios e, com autonomia, participa do seu processo de ensino e aprendizagem”. (STEFFENS e MIORANDO, 2018, p. 107).

d) Os desafios da prática pedagógica, segundo as professoras estão relacionados à “falta de valorização da professora da Educação Infantil; qualidade do material ofertado às crianças e o desenvolvimento da fala e da linguagem”.

As transformações da educação trazem marcas da colonização. Como apresenta Kuhlmann Jr. (2000, p. 5), “no marco de 500 anos da chegada de Cabral”, o novo e jovem país de composições múltiplas e diversas, enfrentou lutas para garantir às crianças o direito à educação de qualidade.

A condição apresentada por P4, “*as professoras e as crianças não são escutadas*”, desconsidera os profissionais e as concepções de infância e criança defendidas pelas leis e documentos da Educação Infantil. Pereira (2017) reforça, que falar em protagonismo infantil é considerar a criança um sujeito que deve ser escutado.

Bordenave (1994, p. 41) destaca que “as condições da participação no mundo atual são essencialmente conflituosas e a participação não pode ser estudada sem referência ao conflito social”. Portanto, os conflitos não podem ser desconsiderados na relação entre os sujeitos, porque as ideias precisam ser defendidas e, para isso, precisam ser manifestadas.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família, como define LDB atual (BRASIL, 1996). A família deve ser considerada pela escola em todas as ações e processos. Concordamos com Kishimoto (2001, p. 7), ao indicar que “o trabalho com a família e a comunidade não pode ser ocasional, mas complementar do pedagógico para desenvolver a criança integral”.

e) As principais estratégias metodológicas utilizadas pelas professoras, segundo elas próprias, estão na explicação dos trabalhos para as crianças, realizar atividades diferentes todos os dias, contribuir com atividades artísticas, lúdicas, promover contação de histórias, dinâmicas e observar a experiência da criança.

Retomamos Benjamin (2009) sobre ética e educação, no sentido de que as crianças vão construindo o entendimento do mundo pela ação, pela experiência. Os adultos já viveram suas experiências e, talvez por isso, tenham tanta dificuldade de olhar a criança na sua autenticidade. Por isso, pedagogia inspirada na ética da educação para a infância, não deve abdicar do “conceito de desenvolvimento infantil”, pelo contrário, precisa assumir que o desenvolvimento acontece durante toda a vida e na rede de relação da criança com a sociedade (SARMENTO, 2009, p. 17).

A pedagogia, por muito tempo, nutriu-se da filosofia e psicologia ao observar o desenvolvimento natural e suas etapas como a única fonte das práticas pedagógicas para a melhora da sociedade, no sentido moral e no domínio formal. Contrariando essa ideia, atualmente, a educação das crianças na perspectiva dos estudos sociais, entre outras contribuições, tem responsabilidade com a criança para além do vir a ser o futuro adulto. O foco se encontra na criança no presente, para lhe garantir a infância, a partir das suas funções pedagógica, social e política (BRASIL, 2009).

É preciso termos em mente que a Educação Infantil é o espaço coletivo fora do contexto familiar, que tem a função pedagógica comprometida com as crianças. Por isso, suas propostas necessitam voltar-se às práticas que atuam como recursos de promoção da equidade e de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais com acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2009, p. 5).

Por este prisma, reveste-se de importância ponderar que a consciência do brincar no processo de ensino e aprendizagem é desafio contemporâneo para as práticas das professoras, o que demanda, por um lado, que pensar o brincar como uma ação naturalizada e espontânea das crianças é compreender a criança nos termos rousseauianos ou ativistas da socialização. Por outro, que a socialização, na perspectiva dos estudos sociológicos, é processo complexo de apropriação, reinvenção, reprodução e criação dos sujeitos. Nesse sentido, a atividade coletiva é espaço importante e significativo às crianças. (KRAMER, 2000; CORSARO, 2011; ABRAMOWICZ, 2015), diferente da socialização individual, progressiva ou preparatória, que se mostra insuficiente para significar a criança protagonista.

f) Compreensão das professoras sobre currículo na Educação Infantil: o currículo para P2 está representado pelas habilidades que fazem parte do cotidiano escolar. Para essa professora, as famílias do mundo contemporâneo estão cada vez mais ocupadas com o trabalho e têm pouco tempo para as crianças. Assim, as instituições de ensino acabam por ocupar o lugar de cuidar e educar.

A simultaneidade do cuidar e educar, segundo Bujes (2001), deve ser entendido a partir das necessidades de atenção, carinho e segurança, necessários ao desenvolvimento das crianças pequenas. Ao mesmo tempo a escola, enquanto instituição de educação para as crianças necessita oportunizar ambientes preparados às vivências, experiências culturais, que atendam às especificidades da infância. A noção de experiência educativa, segundo a autora, tem variado bastante.

Para a P4, o currículo é *“algo que ainda precisa evoluir”*. Dito desta forma, essa professora nos desafia a refletir sobre o distanciamento dos discursos, documentos e da prática na escola. Na atual conjuntura, o currículo tomou um novo sentido na lógica neoliberal, impondo aos professores certo ativismo técnico para promover uma condição favorável ao desenvolvimento das propostas e objetivos do currículo oficial.

Outra condição pode estar situada na falta de participação das professoras na organização curricular, demonstrada pela diversidade de entendimento da organização pedagógica, planejamento, escassa

oportunidade de discussões, troca e elaboração dos documentos necessários à prática.

Para Arendt (2013), as crises periódicas da educação estão relacionadas ao entusiasmo e crenças sobre o novo e a falência do bom senso, pois com o advento da educação progressista muito das tradições e métodos foram banidos. O pensamento da autora nos remete a reforçar a necessidade de construção de currículos com identidade, bom senso e autonomia.

Esse pensamento acolhe a fala da professora P4 quando anuncia que a visão tradicional e contemporânea sobre o currículo precisa de “*ajuste*” para melhor atender à criança. Talvez, possamos encontrar o bom senso para atender a finalidade da educação das crianças e garantir o direito de aprendizagem na perspectiva do respeito à infância e à criança.

As informações obtidas no Grupo Focal trouxeram esclarecimentos sobre o significado do protagonismo da criança na perspectiva de duas categorias: a) protagonismo na prática; b) compreensão sobre o protagonismo da criança, que passamos a discutir. Durante a conversa, as falas revelaram alguns significados relativos ao tema do protagonismo. A oportunidade nos permitiu alcançar alguns pontos da realidade atual, que tendem a influenciar percepções sobre esta temática, como por exemplo, a chegada, nos pré-escolares da rede de ensino municipal, de apostilas, fornecidas por um grupo privado de assessoria, como material de apoio pedagógico adquirido pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Vejamos a posição de uma das professoras pesquisadas sobre o assunto:

Vou colocar meu ponto de vista sobre as apostilas. Para mim tem sido um desafio, porque quando planejamos em cima da curiosidade da criança tu abre um campo muito maior[...] Não sinto uma ligação das propostas vindo da curiosidade das crianças com a apostila (P4).

As condições de participação e pertencimento construídas no processo pedagógico entre os sujeitos de direito, conforme a professora P4, parecem promover maior significado para o grupo. É importante esclarecer, que P4 atuou com a mesma turma, no ano anterior, antes da implementação do material didático privado e,

segundo suas observações, as propostas de então se evidenciaram mais atrativas, visto que partiam, via de regra, dos interesses e curiosidades das crianças. Desse modo, não podemos refutar, embora reticentes, o que aludem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sobre a criança como centro do planejamento docente (BRASIL, 2009), ao evidenciarem as interações e práticas relacionadas aos processos cotidianos dos diferentes sujeitos e contextos culturais.

Nessa situação, é oportuno destacar, que, para significar determinada vivência, é relevante compreender como as crianças em diferentes contextos, tempos e espaços interagem, ou seja, diante do funcionamento do sistema escolar, como operam. Escutar é elemento indispensável à observação, pois, segundo Abramowicz (2015), existe a necessidade de compreender os diversos modos de socialização no mundo, ato de ligação com a agência, protagonismo e autoria social.

Propostas mecânicas e homogêneas não são suficientes para a compreensão do protagonismo da criança. Por isso, envolve a prática consciente das ações como escuta, observação sistematizada, registro, reflexão, troca, estudo, pesquisa e entendimento da realidade delas sem direcionamento a um fazer técnico-pedagógico isolado. Diferente disso, é um movimento de construção humana de abertura ao diálogo e tempo reservado à participação das crianças e adultos.

As professoras atribuem ao brincar algo natural da infância separado do processo de ensino. As falas da maioria delas atribuem à infância uma concepção natural, romântica, que necessita da ação do adulto. Os momentos de trabalho têm a função didática acompanhada da explicação de cada criança que deve realizar as atividades lúdicas, comportamentais. Daí a importância da intencionalidade das ações educativas diante dos significados envolvidos no brincar, reconhecendo a criança na dimensão criadora, cultural e social da prática (TOSATTO; PORTILHO, 2014).

Outro aspecto a salientar, é que as falas das professoras se referem ao protagonismo das crianças como “a adaptação das crianças e da escola para as crianças, o motor incentivador do trabalho das professoras, atenção, os trabalhos coletivos, a valorização das produções das crianças, autonomia e o elogio como elemento desencadeador de boas condutas”. Observamos que elas apresentam

diferentes percepções sobre o protagonismo. Suas ideias têm contexto próprio. No nosso entender, reveste-se de importância a necessidade de reconhecer concepções claras, princípios e critérios para apoiar o trabalho docente no tocante a este ponto (OLIVEIRA et al, 2019).

A Sociologia da Infância, campo do estudo da criança e da infância, tem como elementos principais os conceitos de cultura de pares e o protagonismo infantil. A cultura de pares é um conjunto de atividades, rotinas, valores produzidos pelas crianças nas interações e brincadeiras (CORSARO, 2011; DIP; TEP, 2019). Desse modo, voltar o olhar aos espaços, tempos e organizações da escola para e com as crianças exige nova postura para compreender o significado das diversas manifestações, que meninos e meninas apresentam. Igualmente, as crianças se manifestam com diferentes linguagens como da palavra, da brincadeira, da arte, da dança, da literatura, do teatro e nos gestos, entre tantas outras (FRIEDMANN, 2017).

Portanto, o protagonismo é o ponto de vista da criança, da sua própria perspectiva sobre as coisas e não da mera relação das ações pensadas e conduzidas pelos adultos. Para Sarmiento (2009) são ações das crianças, diretas e participativas ou indiretamente com as ações influentes ou de resistência, construídas na trama da socialização horizontal, melhor dizendo, na relação dos sujeitos na escola com a autoridade docente aberta à criança enquanto sujeito do processo.

## **5 Considerações parciais**

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a compreensão sobre o protagonismo da criança e seus diferentes significados. Pudemos perceber que o protagonismo é termo recente vindo dos estudos culturais e da Sociologia da Infância. Também observamos que a Educação Infantil é um campo de disputas, carregada pelo percurso histórico social, tendo como herança a exclusão e a colonização, além de apresentar uma pedagogia centralizada na ação dos adultos.

As professoras do pré-escolar da escola pública municipal de Educação Infantil sentem-se felizes e realizadas com o trabalho na área. No entanto, apresentam uma concepção romantizada da infância; veem a criança como ser frágil e incompleto que necessita de cuidado e preparação para o futuro.

Em resposta ao problema central, entendemos que o protagonismo da criança não se apresenta claro em relação à participação dos envolvidos no processo de construção do ensino e da aprendizagem. O protagonismo, eixo do trabalho com as crianças, expresso nos documentos reguladores da Educação Infantil, na maioria das práticas da sociedade adulta, é desconsiderado, mal interpretado e, ainda, encontra resistência na prática da escola infantil.

Dada a importância do tema, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos que visem a formação de contexto para garantir às professoras espaços de participação e diálogo com a comunidade escolar e social, de modo a problematizar situações do cotidiano e trazer à prática docente novas possibilidades.

Nesse sentido, as professoras podem construir significados e nova compreensão sobre o protagonismo da criança na perspectiva da socialização interpretativa, tendo o processo de ensino/aprendizagem como construção da autonomia da escola e das crianças.

## 6 Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino.

Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos.

**Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 35, n. 127, p. 461-474, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302014000200007>.

Acesso: 02 jun.,2022.

ABRAMOWICZ, Anete. Florestan Fernandes: cultura infantil. In:

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da Infância no**

**Brasil**: encontros e memórias. São Carlos, SP: Edufscar, 2015. p. 15-21.

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea - Revista de Sociologia da**

**Ufscar**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.064>. Acesso em: 9

ago.2019.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100014>. Acesso em: 9 ago. 2019.

ARENDDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 221-247.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Para começo de conversa. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-28.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 100, n. 28, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/113>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: 34, 2009.

BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição 1988**. Brasília, DF: Planalto. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 17 maio 1019.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, 23 dez. 1996. p. 8-59. Senado Federal. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Resolução nº 5, de 9 de dezembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil:** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 1-18.

BRASIL **Base nacional curricular comum da educação básica.** Brasília, DF, abr. 2017. p. 1-600. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria.; KAERCHER, Gládis. Elise Pereira da Silva (Orgs.). **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infâncias e maquinarias.** Rio de Janeiro: Dp&A, 2002.

CORSARO, Willian Anold. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

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**, São Carlos, SP, v. 39, n. 21, p. 31-50, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosois>. Acesso em: 9 ago. 2020.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo infantil. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes.; FRANZIM, Raquel. (Orgs.). **Protagonismo a potência de ação da**

**comunidade escolar.** São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 40-45.

GATTI, Bernardete Angelina. Introduzindo o grupo focal. In: GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Liber, 2005. p. 7-38.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. 173 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 1-7, jul. 1999. Fluxo Contínuo. Impresso. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 4, p. 7-14, dez. 2001.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia.; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (Orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1997. Cap. 2. p. 13-55.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira.; NUNES, Maria Fernanda.; GUIMARÃES, Daniela. (Orgs.). **Infância e educação infantil.** Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 269-280.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teia: Currículo, cultura, cidadania**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-14, jul. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>. Acesso em: 09 out. 2021.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 8, p. 5-18, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNxbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2020

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn.; GARDINI, Lela; FORMAN, George. **As cem linguagens**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 27, n. [13], p. 53-70, dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca>. Acesso em: 20 ago. 2020.

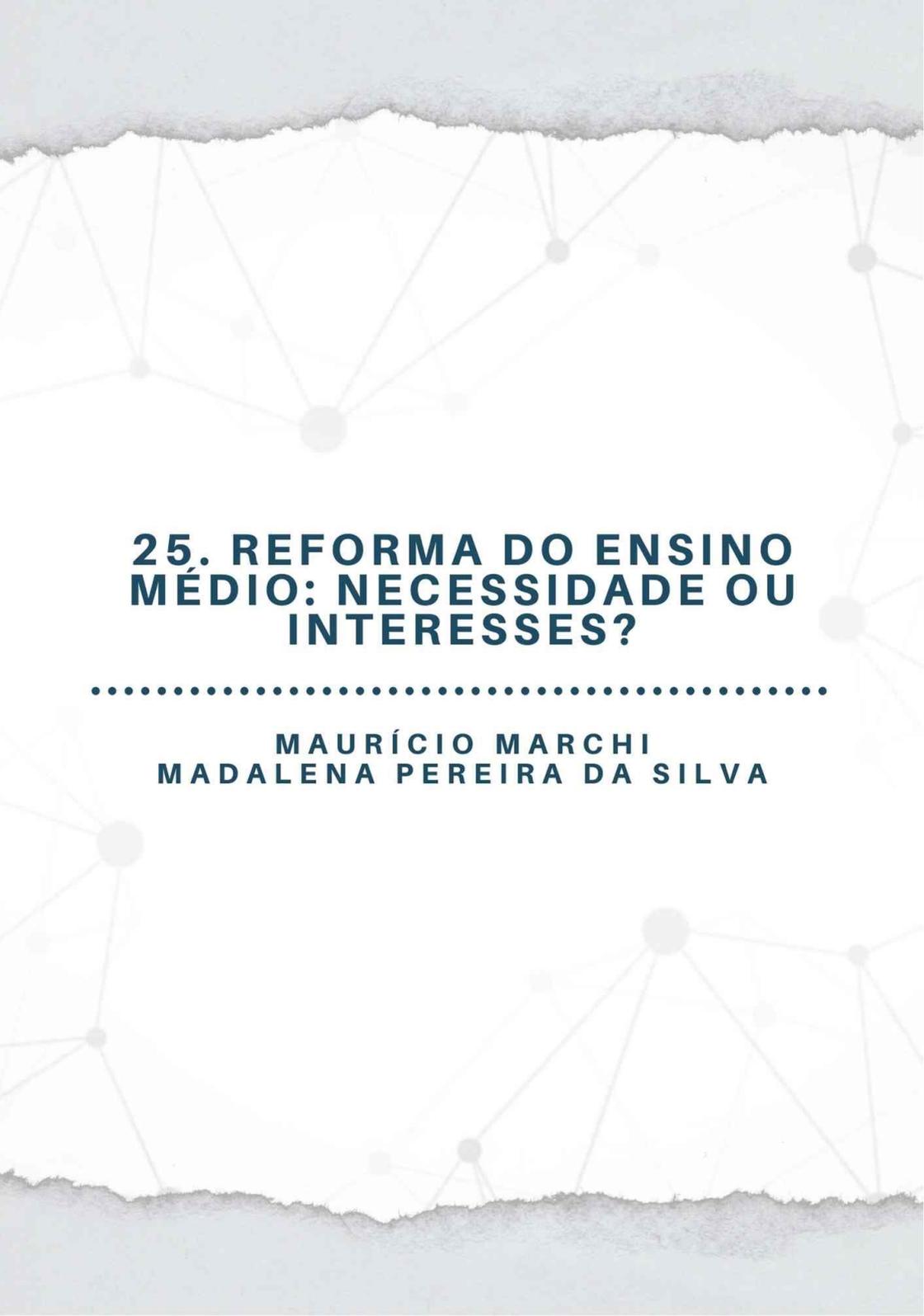
OLIVEIRA, Zilma Ramos et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2019. 376 p.

PEREIRA, Flávia Helena Fernandes. **O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil**: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil. Dissertação de Mestrado (UNIPLAC), 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto.(Orgs.) **As crianças contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997, cap.1.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 38, n. 17, p. 311-320, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

- SARMENTO, Manuel Jacinto. **A escola e as autonomias**. 2.ed. Braga, Portugal: Asa, 1996.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.17-39.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 12, p. 15-30, jan. 2009. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produção simbólica. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.
- STEFFENS, Carine Rozane; MIORANDO, Tania Micheline. A pensar uma Proposta Pedagógica na Escola: crianças e o protagonismo infantil. **Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, p. 97-116, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- TOSATTO, Carla; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 30, n. 3, p. 153-172, set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982014000300007>. Acesso em: 02 jun. 2022.



## **25. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: NECESSIDADE OU INTERESSES?**



**MAURÍCIO MARCHI  
MADALENA PEREIRA DA SILVA**

# 1 Introdução

As discussões e o processo de implantação da reforma do ensino médio que está em curso em todo o país, são bastante conflitantes, visto serem os jogos de força bastante desfavoráveis aos grupos que defendem uma educação de qualidade, voltada ao desenvolvimento da formação humana integral.

Os grandes grupos empresariais alinhados aos interesses de organismos internacionais, defendem um projeto voltado ao aumento das suas riquezas e da submissão ideológica da população às concepções que degeneram a condição humana em vez de promover situações de respeito e preservação da natureza e da saudável convivência humana. Para que as crianças, adolescentes e jovens estudantes tenham boas escolas e educação de qualidade é necessário a criação de mecanismos e instrumentos que possibilitem um regramento das políticas educacionais.

Este texto objetiva discutir sobre aspectos teóricos e conceituais da proposta de reforma curricular do ensino médio, partindo de algumas pesquisas já existentes e dos principais projetos e leis que levaram à legalidade da reforma curricular, os grupos e interesses envolvidos neste processo.

O movimento tem seus ensaios há vários anos, porém só se concretizou com a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória nº 746 de 2016, e posteriormente transformada na Lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a). Sua implantação se inicia com escolas-piloto de vários estados. A escola onde o autor principal leciona é uma das inscritas a participar do ensaio inicial deste novo desenho curricular. Entre incertezas e desafios, os trabalhos de implantação foram acontecendo, com o ano letivo escolar em curso (2020).

Algumas pesquisas relacionadas a implantação do novo ensino médio, indicam que a reforma tem como objetivo principal “[...] formar trabalhadores para atender as demandas do mercado de trabalho adequado às novas formas de produção e reprodução do capital” (MELLO, 2020). Para além disso, a proposta tem a intenção de provocar adesão pública, pois apresenta a ideia de que a mesma trará uma solução permanente para a evasão e a diminuição das desigualdades sociais no país. Tal argumento sustenta-se na crença

de que ao permitir que os estudantes escolham parte dos seus itinerários formativos, fará com que se tornem protagonistas da sua formação acadêmica e profissional e com isso, serão indivíduos autônomos e conscientes de seus direitos e deveres, conduzirão não somente seu desenvolvimento e formação pessoal, como também o progresso do país.

Um documento crucial para se iniciar essa análise é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b), sem este documento não seria possível a implementação das modificações curriculares e operacionais presentes no Novo Ensino Médio. Para sua versão final, a mesma passou por várias contribuições de setores diversos da sociedade, porém, sem um amplo debate, fundamental para qualquer país que se diz democrático. Este documento passou a enfrentar críticas de estudiosos que avaliam a qualidade da educação e observam atentamente os jogos de interesses por trás de uma política pública que se apresenta como solução dos gargalos educacionais brasileiros, enfrentados há muitos anos.

O texto está organizado em seções. Na primeira seção foi apresentada a proposta desta escrita. A segunda seção descreve a metodologia e a terceira apresenta a fundamentação teórica. Na quarta seção são elucidadas a análise e discussão. E por fim, na quinta seção são apresentadas as considerações finais do estudo.

## **2 Metodologia da escrita**

Tendo em vista o objetivo do texto em trazer uma discussão sobre aspectos teóricos e conceituais da proposta de reforma curricular do ensino médio, o mesmo foi elaborado com base em revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica é “[...] elaborada a partir de material já publicado que passou por tratamento analítico, assim, o propósito dessas publicações é que sejam lidas e consultadas por grupos específicos” (TREVISOL NETO, 2017, p. 47). Corroborando com o autor, Gil (2002, p. 44) afirma que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Nesse sentido, para a elaboração deste texto as discussões foram realizadas a luz da Lei 13.415/2017 que institui a reforma do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) e

pesquisas já existentes na literatura. Tais pesquisas são provenientes do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e foram selecionadas por trataram dos conflitos de interesses dos grupos envolvidos no processo de implantação e a análise dos discursos que norteiam a reforma curricular do ensino médio

### **3 A Reforma do ensino médio: necessidade ou interesses?**

As discussões para com a sociedade com o intuito de identificar se realmente haveria a necessidade de se elaborar uma reforma no ensino médio, levando em consideração a organização curricular, carga horária, formação dos professores e a metodologia utilizada nas escolas para se abordar os conteúdos e aprofundar os conceitos, bem como o processo de ensino e aprendizagem, não foram esclarecedoras a ponto de a mesma ensinar por mudanças.

O que se verificou com os apontamentos dos estudos realizados por diversos pesquisadores foi à pressão de organismos financeiros internacionais, a exemplo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial, e também instituições e empresas nacionais ligadas ao ramo da educação, que têm interesses na reforma do ensino médio, principalmente quanto à forma de financiamento e estabelecimento de parcerias.

Para Mello (2020), os financiamentos do BID acabam por influenciar na elaboração dos documentos que contemplam a BNCC. O presidente do BID, através dos financiamentos destinados a implementação de reformas educacionais, em vários países, principalmente os países periféricos, exerce grande influência na reformulação das políticas públicas que norteiam as mudanças sugeridas para o Novo Ensino Médio. Nesse sentido, verifica-se a influência dos organismos multilaterais tais como a OCDE e UNESCO, e grandes empresários do ramo educacional privado na elaboração dos documentos, possuindo poder de decisão em relação ao projeto desenvolvimentista dos países latino-americanos. Como exemplo Mello (2020), lembra que tais documentos se apresentam, na sua maioria, escritos em inglês ou espanhol, tornando difícil a leitura para quem só domina o português. Há também, poucos documentos escritos por intelectuais que não sejam norte-americanos

ou ingleses, o que prejudica a ideia de uma visão mais completa da realidade socioeconômica e cultural dos países da América Latina. Em sua maioria os funcionários do BID são economistas oriundos dos países capitalistas desenvolvidos.

Para se compreender a força dos interesses desses grupos empresariais da educação e que atendam aos interesses do mercado mundial e nacional, é necessário fazer uma análise dos documentos norteadores para a educação brasileira. Previsto desde as LDB 9394/96, a BNCC deveria trazer um ordenamento epistemológico e conceitual. O próprio documento define sua razão de existência:

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE<sup>37</sup> afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017b, p. 12).

Buscando compreender o processo de implantação da BNCC, é importante saber que o documento teve três versões, ou seja, não foi tranquila sua tramitação bem como a sua aprovação. A primeira versão iniciou em 2014, de acordo com (LIMA, 2021, p.59), “[...] contou com a participação de professores e especialistas de universidades através da consulta pública pela internet [...]”, já a segunda versão “[...] foi disponibilizada e debatida em seminários realizados pela Undime<sup>38</sup> e o Consed<sup>39</sup> no ano de 2016”. Verifica-se nestas duas primeiras versões uma diferença substancial de entendimentos, enquanto na primeira versão há uma grande participação de vários setores da sociedade civil organizada, na segunda se observa uma maior participação de interesses corporativos e de dirigentes que pouco conhecem da realidade cotidiana das escolas e das carências educacionais. Isto é perceptível ao se evidenciar a participação de grupos privados como o Movimento pela Base, que tem boa aceitação da sociedade, e estes são “[...]”

---

37 PNE – Plano Nacional de Educação, criado em 2014, estabelece 20 metas para garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024.

38 Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais.

39 Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação.

coordenados pela Fundação Lemann<sup>40</sup>, que buscou especialistas vinculados ao Common Core americano por meio do Lemann Center, vinculado à Universidade de Stanford, USA, para revisar a primeira e a segunda versão da base”.

Verifica-se a influência de instituições e organizações ligadas a setores empresariais, voltadas a atender os interesses econômicos desses grandes grupos, os mesmos que ao propor soluções educacionais são em grande parte implementadas pelos gestores em suas redes.

Contudo, na terceira e última versão do documento “foi definida a partir do Comitê Gestor do MEC, que contemplava integrantes das secretarias do Ministério, responsáveis pelas diretrizes a partir das revisões de integrantes internacionais”. E o que se pode verificar foi que “a base tramitou no CNE<sup>41</sup> de forma não transparente, sendo aprovada desconsiderando a construção já elaborada pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade” (LIMA, 2021, p.59).

Como se pode perceber, os interesses de alguns grupos privados nacionais e internacionais se justapuseram sobre os demais grupos da sociedade que visam um determinado projeto de nação comprometido com a qualidade da educação, que leve em consideração a realidade econômico-social. Neste sentido, o documento da BNCC tem importância fundamental na implementação das diretrizes educacionais, é norteador, pois, direciona e impõe as regras educacionais para todo o sistema educacional do país.

A BNCC traz o conceito de competência para a implementação das mudanças curriculares e atitudinais do trabalho pedagógico e com foco na aprendizagem dos estudantes, como se pode verificar no próprio documento: “[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (BRASIL, 2017b, p. 13). Se percebe que o desenvolvimento de competências e

---

40 Fundação Lemann – organização não governamental que trabalha sobre dois pilares: Educação e Lideranças.

41 CNE - Conselho Nacional de Educação.

transformação dos currículos é uma sugestão persuasiva de organizações internacionais para as transformações em curso do sistema capitalista e assim, preparar os estudantes e futuros trabalhadores a lidarem com situações cotidianas, complexas e relacionadas ao mundo do trabalho. Pode-se averiguar a partir da seguinte afirmação:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017b, p. 8).

Quer dizer, o documento orientador para todas as etapas da educação básica define competência como a mobilização ao desenvolvimento de determinados conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos pelos estudantes ao longo de sua formação. Uma questão que chama atenção é o foco em habilidades socioemocionais. Vários autores, críticos dessa abordagem e mudanças de metodologia no currículo, chamam atenção sobre os interesses ocultos dos grupos empresariais ligados à educação que acentuam a necessidade do desenvolvimento deste tipo específico de habilidade que propaga uma formação humana integral a ser desenvolvida pelos estudantes. Lima (2021, p. 18) faz o seguinte alerta:

Estas competências de caráter comportamental são desenvolvidas nos futuros trabalhadores a fim de formar o perfil socialmente requerido pelo capital: um cidadão comprometido, obediente, responsável, que saiba trabalhar em grupo, seja persistente, controle suas emoções e seja resiliente, tolerando todas as pressões, superando os obstáculos, adaptando-se a novas situações e evitando conflitos.

O desenvolvimento dessas competências e habilidades socioemocionais, algo que até a implantação da BNCC era ignorado pelos sistemas de ensino, principalmente das escolas públicas, agora passa ter atenção destacada em sua implementação a qual deve ser empregada por sistemas de ensino, gestores e professores em suas práticas pedagógicas. Assim, as transformações constantes que ocorrem no mundo do trabalho e na sociedade, decorrentes das

necessidades do sistema capitalista em formar novos trabalhadores e consumidores dos seus bens e serviços, por isso, de acordo com Lima (2021, p. 44) “Para aumentar a probabilidade de “empregabilidade” desses jovens, a sugestão é incentivar competências socioemocionais como a perseverança, a responsabilidade e a motivação”. Essas competências preparam o espírito dos adolescentes e jovens para as adversidades do mundo e suas constantes modificações que ocorrem devido às inovações tecnológicas, transformações políticas, sociais e culturais.

A responsabilidade, a perseverança e a motivação são ferramentas socioemocionais, estimuladas por organismos multilaterais como OCDE<sup>42</sup> e Unesco<sup>43</sup> (LIMA, 2021), que ao serem internalizadas nas mentes desses jovens exercem um papel de persuasão, gerando aceitação da condição existencial e material. Por isso, quando o indivíduo se convence que a condição de sua situação é responsabilidade pessoal e não estrutural, possibilita que o mesmo se disponha a agir para enfrentar os desafios com perseverança e motivação.

Para se compreender um pouco melhor o que são essas competências socioemocionais e seu alcance o estudo de Lima (2021, p.47) assim as define:

As competências socioemocionais são chamadas também de não cognitivas e envolvem as dimensões do alcance de objetivos, do trabalho em grupo e do controle das emoções. São características dela a autoestima, persistência, autocontrole, diminuição da agressividade, cordialidade, nível de satisfação, cooperação social, responsabilidade pela própria vida, capacidade de lidar com problemas, perseverança, autoeficácia, sociabilidade, resiliência, autodisciplina, entre outras.

A escola, como instituição social, tem papel crucial na preparação e formação das subjetividades dos estudantes, bem como do tipo de conhecimentos que os mesmos devem receber para

---

42 OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

43 Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

participarem da sociedade como agentes de transformação ou de conformação da realidade em que vivem. As diversas características das competências socioemocionais ajudam a lapidar as personalidades dos estudantes, que devem se esforçar ao máximo para se alcançar os objetivos dos respectivos projetos de vida.

O projeto de vida, uma novidade que surgiu com a reforma do ensino médio é um objeto curricular inovador, criado com a pretensão de atender as necessidades e demandas do jovem do século XXI, visto que o currículo anterior era considerado defasado, desinteressante e que levava ao abandono escolar. Sua criação e permanência no currículo é de caráter obrigatório, devendo ser cursado ao longo dos três anos do novo Ensino Médio. Em consonância com o documento da BNCC, o projeto de vida é considerado como “[...] processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social” (BRASIL, 2017b, p. 62).

O projeto de vida ganha destaque ao considerar a formação individual dos sujeitos, voltada ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Esta nova disciplina ou como é chamada atualmente, objeto do conhecimento, começa a ser estimulada nos estudantes já nos anos finais do Ensino Fundamental, mas vai ganhar corpo e forma na última etapa da Educação Básica. Tem um forte apelo à realização de atividades que desenvolvam a prática de experiências, principalmente pessoais, pois considera que a escola deva propiciar as diferentes realidades e vivências, bem como oferecer diferentes projetos de vida aos estudantes.

Em relação às diferentes experiências a serem consideradas no projeto de vida, fomentadas pela BNCC, devem preparar os jovens estudantes ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho, porém “[...] não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 465). Contudo, segundo o documento, a escola tem como finalidade motivar:

[...] o desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança,

colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2017b, p. 466).

O desenvolvimento de competências é uma das marcas da BNCC, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da Educação Básica, mas no novo ensino médio, ganha destaque. Por ser a última etapa antes dos estudos universitários, que apenas uma pequena parcela dos estudantes conseguem alcançar, se manter e concluir, ganha destaque uma formação educacional que desenvolva competências e habilidades e a formação de características inerentemente associadas ao modelo de trabalhador ou profissional que atenda às necessidades do mercado de trabalho, em um mundo em constante transformação.

Em sua organização curricular o novo ensino médio está dividido em duas partes, uma parte chamada de currículo base (compreende no máximo a 60% do que é ofertado aos estudantes, 1800 horas), tendo como referência a BNCC; está dividido em quatro áreas do conhecimento, a saber: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que contemplam as habilidades e competências a elas relacionadas. A outra parte do currículo (que corresponde a 40%, ou no mínimo 1200 horas), a diversificada ou flexível, compreende os itinerários formativos, que dentro de sua estrutura diversificada é voltada para o desenvolvimento prático e experiencial no âmbito dos quatro eixos estruturantes: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo, em seus diferentes itinerários à escolha dos estudantes. Um desses eixos estruturantes, o empreendedorismo, requer atenção.

Baseados nos estudos do pensamento do teórico liberal austríaco Ludwig von Mises, Dardot e Laval (2016), assim definem sua interpretação sobre a universalidade do homem-empresa:

Trata-se menos da função específica do empreendedor dentro do funcionamento econômico do que da *faculdade* empresarial tal como existe em todo sujeito, da capacidade de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de

ser o empreendedor de sua vida. Em resumo, trata-se de fazer com que cada indivíduo se torne o mais "enterprising" possível (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 151).

Este empreendedorismo, palavra tão comum na atualidade, é considerado uma faculdade positiva no enfrentamento de situações complexas e para o vislumbre de oportunidades onde outros apenas encontram obstáculos ou que tenham medo de arriscar. O empreendedorismo está relacionado, principalmente ao campo econômico-comercial, em que se verifica o desenvolvimento do espírito de liderança, de colaboração para o trabalho coletivo, responsabilidade e resiliência diante das adversidades. Estas características são significativas, pois, ao serem consideradas no fazer escolar, estimulam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Sabe-se que o novo ensino médio tem como pretensão trazer um currículo moderno e inovador, que visa atender as demandas dos jovens estudantes do século XXI, alinhado às suas "[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (BRASIL, 2017b, p. 14). Nesse contexto, uma sociedade em constante transformação requer sujeitos flexíveis, compreensivos, abertos ao novo e que busquem de forma veemente a realização de seus projetos de vida através da busca por algum tipo de trabalho, e que consigam proporcionar a concretização de seus desejos. Uma vez que, muitos estudantes ao receberem uma formação educacional que possibilite o desenvolvimento do espírito empreendedor, terão grande chance de serem os novos explorados pelo capitalista moderno, ou pós-industrial. Afinal, vive-se em um sistema em que os interesses econômicos e financeiros da alta lucratividade estão a cargo dos interesses de grupos hegemônicos, que têm grande influência nas decisões das instituições públicas e da qualidade do serviço que as mesmas devem ofertar para sua população.

Para além desse jogo de exploração e dominação, através da captura das mentalidades humanas pelos grupos controladores da sociedade, atrelados aos interesses de organizações internacionais, Morin (2011, p. 28) faz a seguinte crítica: "As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e ideias [...], mas os indivíduos

poderiam, reciprocamente, domesticar as ideias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla”.

Sobre a atuação do mercado na reprodução das desigualdades e os lucros advindos da prestação de determinados serviços, “[...] o setor privado ou o mercado atuam no fornecimento de serviços e benefícios devido à sua anunciada equidade e eficiência, porém não há como corrigir desigualdades [...] que são estruturais no sistema capitalista” (MELLO, 2020, p. 48).

Nessa mesma linha de pensamento, Fornari (2020) destaca que as políticas educacionais para a educação básica no Brasil sempre estiveram ligadas aos interesses capitalistas de uma minoria burguesa, resultando em formas de ensino fragmentadas. Neste sentido a atuação e adequação para o mercado de trabalho deve ter uma formação consoante a suas exigências, preparando os trabalhadores para atuarem tecnicamente, sem dar-lhes instrumentos que possibilitem o exercício do pensar autônomo e crítico sobre a sua condição social e econômica.

## **4 Análise e Discussão**

A presente seção tem por finalidade apresentar algumas análises e discussões que engendram a reforma do ensino médio, quanto ao seu alcance, objetivos e contradições. Parte-se da hipótese que os argumentos apresentados pelos defensores da reforma não são os mais promissores para uma mudança qualitativa para esta etapa final da Educação Básica.

A proposta apresentada pelo governo brasileiro, através de seus vários defensores nas seções do Congresso Nacional, destacava uma necessidade premente de que nosso país não podia ficar para trás de outros, que mundo afora já haviam implementado mudanças no ensino médio para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformações. Defendia também que os motivos da evasão escolar nesta etapa de ensino ocorriam pela grande quantidade de disciplinas, treze ao todo, e seus conteúdos serem abordados de forma descontextualizada da realidade dos estudantes, bem como não havia aplicação prática para seus projetos de vida.

Em contraposição aos motivos da necessidade de reforma defendidos na época e atualmente pelo atual governo federal (2019-2022), trazemos para as discussões três dissertações de mestrado que tratam dos conflitos de interesses dos grupos envolvidos neste processo de implantação da reforma do ensino médio. As pesquisas são taxativas quanto aos interesses excluídos da opinião pública, que vão na contramão daquilo que foi amplamente divulgado nas diferentes mídias ao defender a suposta melhoria da qualidade educacional (LIMA, 2021; MELO, 2020; FORNARI, 2020).

A abordagem do trabalho defendido por Lima (2021), compreende que os direcionamentos dos defensores da reforma educacional do ensino médio envolvem interesses políticos, ideológicos e econômicos. Traz a influência de organismos multilaterais na elaboração da política educacional e a ênfase dada às competências socioemocionais como elementos estruturantes aos jovens na elaboração de seus projetos de vida, para saber lidar com questões do dia a dia e para a preparação ao mundo do trabalho.

Dessa forma, observa-se pelo estudo realizado que os interesses defendidos pelos agentes do Estado brasileiro e de seus aliados internacionais e nacionais, visam a preparação socioemocional dos jovens para as adversidades e constantes transformações econômicas e do mundo do trabalho. Também se propõe jogar a responsabilidade aos futuros trabalhadores por seu sucesso ou fracasso na construção de seu projeto pessoal, tirando com isso a responsabilização do Estado pelas mazelas do país.

Para Mello (2020) o interesse do BID nas políticas educacionais se volta para às recomendações aos países latino-americanos no contexto do ajuste neoliberal e compara com os documentos das políticas públicas brasileiras, principalmente as relacionadas à educação. Chega à conclusão que o BID e as políticas educacionais brasileiras têm em comum ações fragmentadas que não levam em conta a realidade dos atores das escolas brasileiras.

Dado o exposto, percebe-se que os instrumentos utilizados para mascarar a realidade educacional do Brasil são bastante eficientes, por trazer apontamentos que conseguem convencer os leitores não críticos e grande parte da sociedade. São formas

aviltadoras de dominação e exploração para continuar no comando e subtraindo as riquezas para grupos hegemônicos.

A pesquisa de Fornari (2020), destaca que as políticas educacionais para a educação básica no Brasil sempre estiveram ligadas aos interesses capitalistas de uma minoria burguesa. Faz uma análise das principais medidas adotadas pelo Estado para a implementação da reforma do ensino médio, referente às políticas de financiamento que sustentam e justificam tal reforma. Os argumentos do governo de Michel Temer na defesa da reforma se pautavam na propalada justa medida, agenda para a juventude, “emprego e crescimento”, conclusões e recomendações de políticas, produtividade, entre outras, como forma de convencimento social e apoio ao que se buscava implementar.

Por tudo isso, ao se estudar os motivos e argumentos que levaram ao desenvolvimento da Medida Provisória que veio se consolidar em lei de reforma do ensino médio. Fica-se com gosto amargo ao saber que os interesses defendidos não são para o bem comum e engrandecimento do povo brasileiro, mas para a continuidade de violentas formas opressoras da dignidade humana e exploradoras do mais humildes e trabalhadores, construtores materiais e produtores dessa nação, mas, não participantes do conforto habitacional, nem do alimento que sustenta e dá vida.

## **5 Considerações finais**

A proposta de implantação da reforma do ensino médio nas escolas brasileiras é considerada polêmica e com lacunas em diversos aspectos, que podem ser observados, no discurso acerca dos benefícios para o desenvolvimento integral dos estudantes e o incentivo ao protagonismo juvenil, por meio da possibilidade de escolha aos estudantes das áreas de conhecimento ou itinerários formativos.

A proposta, em nossa compreensão, seria uma espécie de “canto da sereia”, pois vende a ideia de que a reforma se apresenta com uma solução definitiva para a diminuição das desigualdades sociais no Brasil, uma vez que, ao permitir que os estudantes escolham parte dos seus itinerários de formação, coloca-os como protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem e os

pressupostos de tal projeto objetivam, principalmente a formação de indivíduos autônomos, que conscientes de seus direitos e deveres, impulsionarão não somente sua própria formação integral como também o desenvolvimento do país.

No entanto, os estudos apontados nos textos aqui mencionados deixam claro que a tão discutida reforma do ensino médio não passa de estratégias de desenvolvimento econômico exigidas por instituições financiadoras das mudanças que acontecerão, à luz dos interesses econômicos das hegemonias capitalistas neoliberais, cujo interesse é a manutenção do status quo, onde os proletariados mantêm-se na condição de dominados e apenas passam a ser “digitais”, ou seja, capazes de manusear as tecnologias necessárias à produção do capital, enriquecendo cada vez mais uma pequena minoria detentora desse capital.

**Agradecimento:** O presente trabalho foi realizado com apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES.

## 6 Referências

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017a.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. 417 p. Tradução de Mariana Echalar.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo temer**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de

Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5218>. Acesso em: 02 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

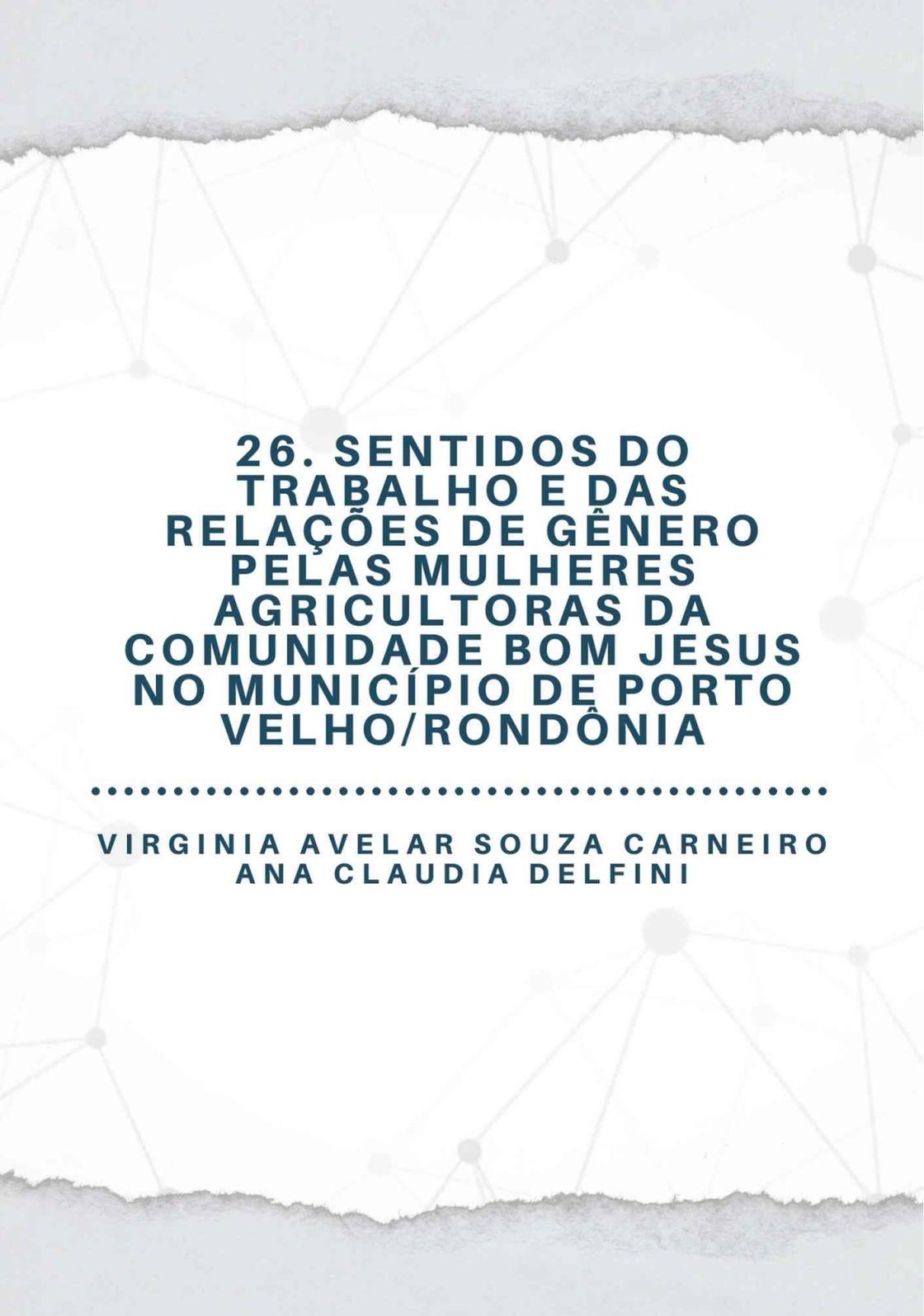
LIMA, Lígia Cristina Poffo. **A ampliação do mercado de soluções para educação**: o capital em busca do santo graal. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222078>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MELLO, Cecilia Carmani de. **As políticas para o ensino médio no Brasil e suas relações com o BID (2003-2016)**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020. Disponível em: <http://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/CECILIA-CARMANINI-DE-MELLO.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003. 111 p. Sandra Trabucco Valenzuela.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: Cortez, 2011. 102 p. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.

TREVISOL NETO, Orestes. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. Chapecó: Argos, 2017. 97 p.



**26. SENTIDOS DO  
TRABALHO E DAS  
RELAÇÕES DE GÊNERO  
PELAS MULHERES  
AGRICULTORAS DA  
COMUNIDADE BOM JESUS  
NO MUNICÍPIO DE PORTO  
VELHO/RONDÔNIA**

.....

**VIRGINIA AVELAR SOUZA CARNEIRO  
ANA CLAUDIA DELFINI**

# 1 Introdução

No Brasil, a baixa participação das mulheres em programas de políticas públicas para agricultura familiar deve-se, em grande parte, à cultura sexista de um ambiente laboral historicamente muito masculinizado. Mesmo com a emergência das mulheres agricultoras na organização de coletivos rurais e movimentos sociais, desde a segunda metade do século XX, com pautas a favor da visibilidade da mulher agricultora, sua condição de sujeito político, e as inúmeras ações para a superação dos papéis de gênero acerca da subordinação e silenciamentos impostos à mulher no âmbito da divisão sexual do trabalho rural, parece que pouca coisa mudou desde então.

As inúmeras conquistas feministas no âmbito do trabalho não foram suficientes para aplacar a desigualdade de gênero que demarca o mundo do trabalho, como as desigualdades salariais, as diferenças nos usos do tempo, as assimetrias das jornadas laborais e domésticas ainda a cargo das mulheres, sem falar na construção histórico-cultural do trabalho feminino considerado inferior ao masculino e subordinado à esfera reprodutiva em oposição à esfera produtiva. E mesmo que avancemos na conquista dos direitos trabalhistas e nas políticas públicas para as mulheres do campo, torna-se necessário avançar na crítica da racionalidade estrutural e simbólica das relações de gênero, classe e raça que permeia a divisão sexual e social do trabalho.

Prestar atenção nas dinâmicas de gênero como uma relação social prática significa compreender o quanto o trabalho rural exercido pelas mulheres agricultoras é influenciado por processos socialmente construídos que remetem a sentidos de gênero evidenciados na cultura patriarcal que demarca o ambiente ruralizado.

Como apontam Hirata e Kergoat (2007), a distinção sociocultural entre trabalho masculino e feminino, isto é, a separação de atividades laborais próprias para homens e mulheres, fortaleceu a ideologia naturalista e o determinismo biológico implícitos na divisão sexual do trabalho. A partir da construção social das relações de gênero, a divisão sexual do trabalho é uma das responsáveis pela crença de que o trabalho masculino é de maior valor do que o trabalho feminino. Será que esta situação se repete no mundo do trabalho

rural? Como se configuram as relações de gênero no âmbito do trabalho feminino rural? O que pensam as mulheres agricultoras sobre as questões de gênero e quais os sentidos que elas atribuem ao seu trabalho como agricultora?

A literatura sobre sentidos do trabalho auxilia na compreensão de como cada sujeito atribui sentidos à realidade na qual está inserido a partir de suas experiências individuais e cotidianas, as quais são decorrentes também de significados coletivos (TOLFO *et al.*, 2005 *apud* COUTINHO, 2009). A análise das relações de gênero interessa pontuar neste estudo, uma vez que as relações entre homens e mulheres, sobretudo, as relações com o trabalho, não podem ser compreendidas em função de diferenças biológicas. Gênero é uma das categorias centrais deste estudo justamente por explicitar a construção sociocultural da diferença sexual e das relações de poder entre os sexos (SCOTT, 1995). Da mesma forma, a análise dos sentidos do trabalho também interessa ser relacionada, tendo em vista que esta categoria permite desvendar as experiências individuais das mulheres agricultoras.

Sendo assim, a pergunta problema que guiou este estudo é: quais são os sentidos do trabalho e de gênero atribuídos pelas mulheres agricultoras da comunidade Bom Jesus? Desta pergunta, derivou-se o objetivo geral do estudo: compreender os sentidos do trabalho e das relações de gênero atribuídos pelas mulheres agricultoras da comunidade Bom Jesus. E como objetivos específicos, buscamos caracterizar o perfil socioeconômico das mulheres agricultoras na comunidade Bom Jesus, descrever as políticas públicas direcionadas para a agricultura familiar e interpretar os sentidos do trabalho atribuídos pelas agricultoras e demonstrar as relações de gênero atribuídas por elas.

Diante da baixa participação das mulheres em programas de políticas públicas para agricultura familiar e da existência da divisão sexual do trabalho no meio rural, justificamos este estudo como forma de contribuir para as análises sobre sentidos do trabalho e gênero pelas mulheres agricultoras a fim de ocasionar maior visibilidade às questões inerentes ao assunto e conduzir a reflexão de modo que as desigualdades e a pouca valorização deixem de ser naturalizadas por um sistema dominante a ser superado.

## 2 Método

A metodologia adotada para a realização deste estudo configura-se pela abordagem bibliográfica de cunho qualitativo e o procedimento adotado foi análise de conteúdo, possibilitando a análise sobre o sentido do trabalho e das relações de gênero atribuídos pelas agricultoras da comunidade Bom Jesus. Essa escolha metodológica se deu pela necessidade de compreender as ações, as interações cotidianas, os sentimentos e os pensamentos dos sujeitos da pesquisa. A análise qualitativa permite-nos, portanto, o entendimento sobre a realidade humana, as dificuldades vivenciadas, as atitudes e os comportamentos dos sujeitos envolvidos (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 71).

Fizeram parte da pesquisa as mulheres agricultoras, entre elas chefes de família, que residem na comunidade Bom Jesus e que possuem histórico de participação nas atividades voltadas ao processo de orientação e capacitação, dentre outras desenvolvidas na comunidade Bom Jesus. Deste grupo, que corresponde a trinta mulheres agricultoras, conseguimos realizar nove entrevistas, alcançando 30% das mulheres agricultoras que se pretendia entrevistar.

O local das entrevistas foi definido pelas participantes da pesquisa. Sete agricultoras optaram por receber a pesquisadora em suas residências, e outras duas agricultoras, optaram pela entrevista de forma virtual. Uma delas preferiu a plataforma Webex Meet, que possui internet de melhor qualidade, e a outra optou pelo aplicativo Whatsapp, sendo realizadas as perguntas por primeiro e depois eram encaminhadas as respostas, quando a internet apresentava melhora no sinal.

O procedimento da coleta de dados se deu em etapas: no levantamento documental de relatórios municipais e estaduais e das atas de reuniões da Associação dos Produtores Rurais e Chacareiros do Ramal e Bacia Leiteira sobre a dinâmica das mulheres da comunidade Bom Jesus frente aos sentidos do trabalho e nas relações de gênero. As agricultoras voluntárias da pesquisa receberam carta convite e os esclarecimentos sobre o Termo de Assentimento Livre e

Esclarecido para oficializar o aceite da participação na pesquisa<sup>44</sup>. Posteriormente, foi realizado o agendamento das entrevistas, utilizando-se como instrumento o roteiro de entrevistas, com questões abertas e fechadas, previamente elaborado pela pesquisadora a partir dos dois eixos de análise: “sentidos do trabalho” e “relações de gênero”.

Finalizadas as entrevistas, as informações contidas em tais formulários foram transcritas e organizadas sistematicamente. Na medida em que as questões importantes para compreensão das categorias de análise, “sentidos do trabalho” e “relações de gênero, foram sendo identificadas, utilizamo-nos da Análise de Conteúdo para eleger como ponto de partida a mensagem evocada, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado, um sentido” (FRANCO, 2008, p. 19).

Essa abordagem constitui-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Para compreender os detalhes minuciosos das respostas dadas pelas participantes, a análise contemplou a contextualização e a relação teórica de acordo com cada eixo do estudo a fim de realizar também a triangulação dos dados.

### **3 Marco Teórico**

O entendimento sobre os sentidos do trabalho faz parte da realidade do sujeito, a qual é construída e reproduzida a partir das relações com pessoas diversas do seu contexto social e histórico, influenciando e sendo influenciada também por este contexto. Para Coutinho (2009, p.191), “em suas mudanças ao longo da história, o trabalho adota o caráter de sustento material e toma a forma de emprego – ou trabalho assalariado na sociedade capitalista industrial – a partir do século XVIII”.

---

<sup>44</sup> Projeto enviado ao Comitê de Ética e pesquisa, aprovado em 15/12/2020, parecer número: 4.467.273 – CAAE: 39936320.7.0000.0120.

A transformação do trabalho por intermédio da mecanização da produção influenciou a inserção das mulheres e das crianças no campo do trabalho, com a transferência do saber-fazer do trabalhador para as máquinas no processo de produção de mercadorias. As pessoas que não possuíam experiência profissional em trabalhos industriais puderam desenvolver a atividade dentro do molde de produção industrial capitalista. Coutinho (2009, p. 190) nos traz a seguinte reflexão:

O processo de trabalho tem como fim a produção de um valor de uso, ou seja, um produto criado para satisfazer necessidades humanas. Nas sociedades capitalistas, tal processo tem como objetivo a produção não só de valores de uso, mas, principalmente, de valores de troca, isto é, mercadorias, com vistas à valorização do capital.

De tal modo, nesse período, a mão de obra masculina adulta, por ter a renumeração mais alta no mercado de trabalho, passou a ser menos contratada em proporção a de mulheres e crianças. Neste sentido, Boni (2012, p. 77) nos traz a seguinte contribuição:

Com o advento do capitalismo, as mulheres das classes mais baixas seguem no mercado de trabalho, no entanto, aqui, como o trabalho é individualizado e estimado por produtividade, julga-se que a mulher produz menos. Assim, sua remuneração é bem menor que a dos homens, o que acaba por gerar uma mais valia muito maior para os donos dos meios de produção. O trabalho tanto de mulheres como de crianças é extremamente desvalorizado, mas muito utilizado.

A procura por mão de obra mais barata ocasiona maior oferta de trabalho. A autora Maruani (2009, p. 85) esclarece que “a oferta de trabalho é oriunda dos indivíduos e a oferta de emprego, das empresas”. Por consequência, ocorre a diminuição no valor dos salários masculinos, pois além do número de trabalhadores à espera pela oportunidade para vender a sua força de trabalho, em consonância com as indústrias na busca pelo lucro, acaba tornando-os substituíveis ao tempo em que não são mais necessários. Neste sentido, Decoufl e Maruani (1987) *apud* Maruani (2009, p. 85) nos traz a diferenciação entre trabalho e emprego:

Assim, torna-se necessário distinguir o trabalho – compreendido como atividade de produção de bens e serviços, assim como conjunto

das condições de exercício dessa atividade – do emprego – que é o conjunto das modalidades de entrada e saída do mercado de trabalho, assim como a tradução da atividade laboriosa em termos de estatuto social.

Embora as mulheres buscassem a oportunidade de se tornarem assalariadas pelo trabalho, aquelas que estavam nas fábricas eram sujeitas a passar por extensivas horas de trabalho e se submetiam a isso para que pudessem se manter empregadas. Maruani (2009, p. 85) destaca que “o emprego não é uma ‘questão social’ entre outras. Trata-se de um dos elementos estruturantes do funcionamento da sociedade, um dos elementos que dão sentido a outros desafios sociais”. Assim, relações sociais são estabelecidas no trabalho ou fora desse ambiente, estão presentes no convívio familiar, no espaço religioso, entre vizinhos, amigos, etc. de diversas formas, e refletem na maneira como as sociedades as determinam, sendo influenciadas pelas mudanças econômicas causadas por um processo de interação contínua.

Por sua vez, as estudiosas Tolfo e Piccinini (2007, p. 40) diferenciam significado e sentido, considerando significado a “representação social que a tarefa executada tem para o trabalhador”. Ou seja, é o esforço realizado para chegar ao resultado almejado, a compreensão de pertença a uma classe ou o reconhecimento sobre a realização da ação para a sociedade. Já o sentido, as autoras relacionam como sendo a estima que o trabalhador atribui ao seu trabalho, a motivação para realizar a ação. Logo, o sentido do trabalho estaria relacionado ao motivo da ação que impulsiona, considerando uma relação de prazer e de realização pessoal sobre a ação que realiza.

Ao adotarmos a compreensão de que os sentidos do trabalho são uma produção individual dos significados coletivos experienciados nas vidas cotidianas, e considerarmos o estudo dos sentidos que as mulheres agricultoras atribuem ao seu trabalho, tornou-se necessário relacionar o estudo dos sentidos do trabalho no marco das discussões de gênero sobre a divisão sexual do trabalho. Em outras palavras, as experiências laborais das mulheres em suas vidas cotidianas são fruto da divisão sexual do trabalho, como aponta Kergoat (2009, p. 67): “a divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da

hierarquização (um trabalho de homem ‘vale’ mais do que um de mulher)”.

A primeira teórica a tratar gênero como uma categoria foi Joan Scott (1995) no texto “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”. Scott retrata o sentido de gênero como categoria útil, não apenas para analisar o dia a dia feminino, mas também para lançar um olhar sobre a compreensão histórica das relações entre homens e mulheres em meio à hierarquia e à desigualdade social presente. A categoria gênero é utilizada para relacionar estudos realizados em conjunto, apresentando tanto o resultado de análise sobre as mulheres quanto, também, sobre os homens. Assim, no estudo isolado, que retrata apenas um ou outro, considera-se que a análise continua tão somente sobre as desigualdades.

Por muito tempo, o termo sexo tem sido estabelecido com base na distinção principalmente entre masculino e feminino, mas a diferenciação entre homens e mulheres é construída pelas relações sociais e culturais que legitimam a relação de poder com diferenças, desigualdades e hierarquias entre homens e mulheres. “O gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 07). Sendo assim, o sentido de gênero apresenta uma ideia relacional, que analisa o ser em relação ao outro ser e elucubra as relações de poder e de hierarquia dos homens sobre as mulheres. Neste sentido, Boni (2005, p. 51) traz a seguinte definição: “enquanto o termo sexo é utilizado para definir as diferenças anatômicas e fisiológicas entre masculino e feminino, o gênero diz respeito às diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres”.

Trazendo esta discussão para o campo do trabalho feminino rural na agricultura familiar, Boni (2005, p.83) nos remete à reflexão: “todas as mulheres sofrem a opressão de gênero, no entanto, isso se dá de forma diferente dependendo de qual destes lugares a mulher se encontra”. Assim, é possível observar este campo arraigado por valores e práticas voltados à conservação dos papéis socialmente definidos para os membros da unidade familiar. A atribuição do exercício do trabalho produtivo é dada ao homem e às mulheres, a continuação da ocultação do trabalho desenvolvido. São marcas presentes no meio agrícola. A pesquisadora contextualiza que, no período do feudalismo, a atividade rural era desenvolvida com a mão de obra da família e com a participação da mulher em todo o processo

de produção. Porém, não eximia dela as responsabilidades domésticas, como o cuidado com os filhos e a produção no tear.

As mulheres agricultoras passam pela naturalização da divisão sexual do trabalho nos afazeres na agricultura e, não apenas elas, mas as crianças e os jovens também. A invisibilidade do trabalho exercido pelas mulheres, em muitos casos com a ajuda das filhas, reproduz diariamente o exercício do trabalho reprodutivo, e que nem sempre é compreendida por elas como uma vivência de desigualdade de gênero no seu cotidiano devido, justamente, à naturalização imposta ao trabalho feminino ao longo da história, conforme foi discutido anteriormente.

Mesmo que a mulher participe ativamente das atividades produtivas, conceituadas como masculinas, são mantidas as definições de papéis sociais. Boni (2005) destaca que essa divisão do trabalho levou à desigualdade na distribuição de poder, prestígio e riqueza entre homens e mulheres e essas definições atendem aos interesses do grupo social ora dominante para que, por meio da força condicionada aos valores e modelos de comportamento, possa atender a sua satisfação e necessidades.

Nesta perspectiva, o não reconhecimento do trabalho produtivo da mulher agricultora vai além da esfera da unidade familiar produtiva, alcançando também as instituições governamentais, como, por exemplo, a carência dos serviços públicos necessários para que a mulher possa alcançar a autonomia socioeconômica e pessoal, o acesso à educação, a saúde e segurança e, também, a participação e integração nos programas governamentais de desenvolvimento rural.

## **4 Análise e Discussão**

As participantes desta pesquisa são mulheres com idade entre 30 e 65 anos, agricultoras e moradoras na comunidade Bom Jesus, localizada na zona rural do município de Porto Velho. Sete mulheres são casadas. Uma delas chegou a frisar com orgulho ser “casadíssima”. Uma é chefe de família e outra mantém a união estável, mas relatou não estar confortável com essa situação. O anseio pelo casamento apareceu em sua fala, mas, por ser viúva e receber o auxílio previdenciário, está restrita à união estável com medo de perder o

benefício. Já a agricultora Lélia, por ser chefe de família, demonstrou uma leveza em sua fala, deixando subentendido o preconceito vivenciado quando se trata do seu estado civil. Chegou a ser casada, tem filhos, passou por experiências amorosas, mas, atualmente, se define como “uma mulher livre” morando sozinha. Ela afirmou que “*é maravilhoso tomar decisão da sua própria vida, embora a sociedade ainda seja preconceituosa*”.

A liberdade encontrada na fala de Lélia vai de encontro ao conceito constituído pela sociedade. Conforme Staduto, Souza e Nascimento (2015) apresentam: “no meio rural e nas sociedades agrárias, as atividades exercidas pelas mulheres são quase totalmente invisíveis”, porém, por não existir a figura do masculino na propriedade da mulher chefe de família, o trabalho feminino desenvolvido passa pelo protagonismo, assumindo maior valor social às suas funções.

Uma observação que não se igualou às demais falas das entrevistadas. Quando questionadas sobre quem é o responsável pela propriedade, vemos claramente que a atribuição é masculina. Em seis das oito respostas, o homem aparece como o responsável pela propriedade rural e pela comercialização da produção da unidade familiar, ainda que elas façam parte do processo de produção agrícola que envolve desde o preparo da terra até a colheita. Tal situação reforça o que Brumer (2008) relaciona ao trabalho feminino, que nem sempre recebe a característica de trabalho e passa pela compreensão de “ajuda” ao cônjuge.

Esta dominação expressada pelas agricultoras retrata a divisão sexual do trabalho vivenciada por elas, uma vez que reflete a desigualdade de gênero, a pertença da responsabilidade principal no trabalho doméstico e a reprodução do exercício feminino. Conforme é relatado pelas agricultoras, na maioria das vezes, elas não recebem ajuda de seus cônjuges ou de outros integrantes da família. As mulheres, que são mães de meninas em idade escolar, contam com o auxílio das filhas e, desse modo, ocorre a reprodução do que foi vivenciado pela mulher agricultora no período de infância e juventude.

Cinco entrevistadas residem com os filhos e o cônjuge. Uma reside apenas com o cônjuge e a outra entrevistada é chefe de família,

que reside sozinha. Duas agricultoras informaram que residem com os filhos, com o cônjuge e que, também, são responsáveis por cuidar de pessoas da família que necessitam de uma atenção especial, como os idosos e as crianças. Tal fato é apontado pela Boni (2005): em quase todas as culturas, as mulheres são responsáveis pelas crianças e pelo trabalho doméstico.

Ao analisar os dados atribuídos sobre a renda própria dessas mulheres, apenas as aposentadas e a Lélia Gonzalez, que é chefe de família, possuem a sua própria renda. As demais afirmaram não possuir remuneração financeira pelo seu trabalho, deixando clara a falta de autonomia econômica e que chega a ser pontuada com inferioridade. É como retrata Brumer (2004): nem as mulheres nem os jovens têm uma renda própria, a não ser que os recursos sejam obtidos pela venda de seu trabalho a terceiros, como no caso do trabalho assalariado.

Quando perguntadas se já passaram por situação de discriminação por serem mulheres agricultoras, Elizabete Teixeira afirmou que *“muitos acham que não temos conhecimento e não temos dinheiro”*. Já Tatati disse que *“principalmente em lojas e concessionária, julgam pelo nosso jeito simples”*, Lélia afirmou que *“a mulher vem ocupando o seu espaço na sociedade, mas está muito distante de vencer o preconceito”*. A condição econômica é atrelada à densa dependência da mulher, como expressou Maria da Penha: *“a renda do trabalho é para a família e nem sempre sobra para comprar tudo o que todos querem”*. Isto nos remete às análises de Brumer (2004, p. 213):

São também os homens que administram os recursos oriundos da atividade agropecuária, pois, mesmo que as mulheres participem juntamente com os maridos na tomada de algumas decisões, são eles que conduzem o processo decisório quando se trata de investimentos referentes à produção ou à reposição dos meios de produção necessários para a safra seguinte, sendo significativa a participação da mulher, ou eventualmente de todos os membros da família, apenas nas despesas destinadas ao consumo doméstico ou nas despesas referentes ao atendimento de necessidades individuais de consumo. Se existem recursos excedentes – as ‘sobras’ – após o pagamento dos gastos de produção e atendidas as necessidades básicas de consumo, os homens é que os administram.

Ao responderem sobre a questão formativa, quatro delas concluíram o ensino médio, uma cursou o ensino fundamental completo, três não concluíram o ensino fundamental e uma não foi alfabetizada. Percebemos que as mulheres mais jovens, na faixa etária entre 30 e 40 anos, são as que possuem maior escolarização. Já as mais velhas são menos escolarizadas, o que pode estar relacionado às precárias condições de vida e às relações de gênero construídas na ideia de que uma educação feminina é restrita aos cuidados com o lar e com a família.

Falar sobre a escolaridade deixou as entrevistadas pensativas, principalmente, as que receberam menos ou nenhuma instrução escolar. Chegou a ser apresentada, como situações de discriminação, a vivência de Roseli Nunes, quando ela citou a ocorrência por ser uma mulher agricultora que *“sim, principalmente, por não saber ler e escrever bem”*, e de Dadá, cuja falta de escolaridade lhe proporcionou o dissabor da discriminação: *“sim, principalmente, por não ter leitura, não saber assinar o nome”*.

Tatati, com 39 anos de idade, contou-nos sobre o processo de sua formação com lágrimas e risos. Ela conseguiu concluir o ensino médio e o ensino profissionalizante, porém, a maternidade foi determinante para que não houvesse a sua inserção no mercado de trabalho. Passaram-se alguns anos e, até o momento, ela e o esposo consideram que sua participação como mãe é fundamental no processo de formação dos filhos, o que parece ter sido naturalizado por ela, mas que não sem uma dose de sofrimento ainda que ela sinta satisfação em ser agricultora.

Dadá não foi alfabetizada. Filha de pais analfabetos, aprendeu desde pequena os cuidados com a terra, como plantar e comer do próprio sustento. Nascida e criada às margens do rio, a enxada sempre foi a sua companheira na lide. Com fortes dores no corpo pelo serviço pesado que fazia, pelos sacos de farinha que carregava nas costas, pelo sobe e desce do barranco alto, ela diz que foi necessário carregar a produção que resultou em dores, com as quais convive diariamente. Era preciso vender ao atravessador o fruto do seu trabalho. Dadá casou-se na adolescência, e em seus relatos afirmou que *“ninguém deseja o que não conhece”*. Nessa fala, ela encheu os olhos de lágrimas e retratou a dificuldade de uma vida sem leitura. Sempre teve que perguntar e confiar nas respostas que os outros lhe dão, e no que os

outros leem. Ainda jovem, ficou viúva e com oito filhos pequenos. Com motivo de orgulho, ela nos mostrou as mãos calejadas, na altura dos seus 53 anos de idade, as quais criaram e sustentaram seus filhos.

As relações de gênero, construídas histórica e culturalmente, ficaram visíveis nestes depoimentos a respeito de seus processos de formação e socialização, e das barreiras constituídas pelo casamento que impediram as mulheres agricultoras de seguir com os estudos e de escolher outras profissões por elas sonhadas. Os papéis de gênero delegam às mulheres atributos associados à ideia de feminilidade como dependência. Ao contrário dos homens, que reforçam os atributos associados à liderança, força, participação na vida pública e política. As atribuições dos papéis de gênero socialmente construídos conferiram ao homem as responsabilidades dos afazeres no mundo público, visto como mais importante e imprescindível para o sustento e sobrevivência familiar.

Porém, as agricultoras deixaram claro que, essa forma de entendimento sobre a divisão sexual do trabalho, não é uma questão de divisão propriamente realizada pela família, na qual afirma-se o que cada um irá realizar. Todos já sabem qual é sua responsabilidade. Ela não precisa ser dita. Isso significa que a construção da compreensão passa por um processo formativo e é realizado pelo que é aprendido com a família. Vemos, dessa forma, que a reprodução da divisão sexual do trabalho vem sendo repassada de geração em geração, uma vez que, desde pequenas, as crianças recebem essa formação e entendem o que é trabalho feminino e masculino.

A literatura sobre sentidos do trabalho auxilia na compreensão de que cada sujeito atribui sentidos à realidade na qual está inserido a partir de suas experiências individuais e cotidianas, as quais são decorrentes de significados coletivos. Nas falas das mulheres agricultoras da comunidade rural Bom Jesus, os sentidos que elas relacionam ao trabalho advém de suas experiências e vivências laborais, das suas relações afetivas com o trabalho e do senso de utilidade e responsabilidade.

Os sentimentos de autorrealização e de satisfação com o trabalho mesclaram-se com o sentimento de frustração devido à pouca escolaridade e às desigualdades de gênero em diversos aspectos da vida pessoal, familiar e laboral. Para elas, os sentidos do trabalho

retratam o cuidado com a terra, o qual é remetido não apenas à provisão material, embora todas elas tenham se referido ao trabalho como uma forma de garantir o sustento e melhorar a vida, mas também à provisão moral e afetiva, sendo o trabalho um ato de dignidade, valor e honra.

É o que se percebeu no âmbito do trabalho feminino rural, arraigado por valores e práticas voltados à conservação de papéis socialmente definidos para os membros da unidade familiar, cabendo às mulheres os cuidados com a casa e o ambiente familiar, somados à responsabilidade pela reprodução biológica e à conservação da moral, dentro do seu papel de mãe e esposa.

Assentada na racionalidade das normas de gênero, as atividades que correspondem ao trabalho doméstico são classificadas culturalmente como uma atribuição das mulheres e, na medida em que partimos do ponto de vista de que as relações de gênero são uma construção histórico-cultural, não é possível ignorar o peso da naturalização deste trabalho nos processos históricos acentuadamente patriarcais.

A cultura patriarcal brasileira é historicamente estruturada em normas de gênero profundamente caracterizadas em duas lógicas: a primeira diz respeito à vida pública como lugar de atuação dos homens, portanto, o trabalho insere-se na lógica da provisão financeira e da produção como atividades prioritariamente masculinas em virtude de uma natureza masculina considerada superior, e a segunda entende a vida privada como campo privilegiado de atuação das mulheres, dada à suposta condição de uma natureza feminina inferior e débil mais propensa ao trabalho doméstico, considerado um trabalho reprodutivo nesta acepção genericada voltado aos cuidados com o lar e os filhos, logo, pouco apta ao trabalho produtivo considerado como próprio dos homens.

De acordo com os relatos das mulheres agricultoras, foi possível perceber o quanto a divisão sexual do trabalho está presente em suas vidas. Elas têm uma carga horária de trabalho diária muito elevada, entre 10 e 15 horas dedicadas aos afazeres da casa e à agricultura. Em suas falas, elas retrataram uma pesada rotina que se inicia às 5h. Elas preparam o café, colocam água para os animais, pegam a enxada e trabalham no campo até um pouco antes da hora

do almoço. Quando retornam à casa, para organizar o almoço da família, o preparo já foi iniciado pelas filhas. Na sequência, elas lavam a louça, limpam o fogão, lavam as roupas na certeza de que serão recolhidas do varal pelas filhas. O mesmo ocorre no turno vespertino, quando retornam à casa para preparar o jantar. Elas ainda conferem o material escolar das crianças, e organizam a lida para o dia seguinte.

Ao serem indagadas se o trabalho feminino rural é subestimado pela sociedade, elas foram unânimes em afirmar a desvalorização. Marli Pereira criticou o machismo na sociedade brasileira, assim como Dadá e Roseli que criticaram a invisibilidade do trabalho feminino: *“o trabalho da mulher não é visto, não é valorizado nem pela família”*. Tatati, Dadá e Josefa também reconheceram que a desvalorização *“inicia em casa, a própria família não reconhece o trabalho realizado por nós.”*

No tocante à permanência na conservação dos papéis construídos socialmente, quando questionadas se elas concordam com a forma como é distribuído o trabalho entre os membros da família, a resposta é sim. Uma delas acha até graça e faz pensar: *“imagina chegarem na minha casa e eu estar no roçado e meu marido arrumando a casa; seria muito estranho, não acha?”*. Reconhecer esse estranhamento talvez seja o primeiro passo para se familiarizar com ele e, quem sabe, romper com as normas de gênero já tão normalizadas e internalizadas pelas mulheres.

Quando questionadas se há diferença entre o trabalho feminino e o masculino no meio rural, sete mulheres compreenderam que o trabalho desenvolvido pelos homens é o trabalho pesado, aquele que exige força física. Marli Pereira retratou que *“o homem desenvolve o trabalho pesado”*, Maria da Penha considerou que o homem *“faz o trabalho bruto”* e Elizabete Teixeira acrescentou que *“o homem pode fazer de tudo, tem força, a mulher não”*. Já, para Roseli Nunes, *“o trabalho do homem é mais pesado, mas ele descansa; o da mulher é mais leve, mas ela trabalha muito mais”*. Para Lélia, *“não existe diferença entre trabalho para homens e para mulheres, existe trabalho, agora o homem tem maior força física, mas isso não diz que ele trabalha mais”*. Estas falas nos remetem à compreensão sobre o que é considerado trabalho leve e trabalho pesado, podendo ser visto como:

Tal diferenciação é bastante imprecisa e possui marcantes traços culturais, uma vez que o que é considerado trabalho “leve” ou “pesado” depende da perspectiva social analisada, haja vista que na esfera de suas atividades, a mulher também executa trabalhos entendidos como pesados, tais como a colheita de produtos agrícolas, os cuidados com os filhos e o carregamento de água, que muitas vezes, encontra-se distante do domicílio (PAULILO, 1987 *apud* HERRERA, 2012, p. 02).

Também cabe nesta discussão a diferenciação de gênero na execução das atividades masculinas e femininas que classifica as primeiras como pesadas e as segundas, leves. No entanto, essa diferenciação vai muito além da quantidade de esforço físico empregado em uma atividade, pode estar atribuída ao sentido do serviço considerado leve devido à sua menor valorização monetária. A diferenciação entre leve ou pesado está diretamente atrelada aos sentidos do trabalho, o serviço é considerado leve devido à menor valorização monetária pago à essa execução e à medida que o mercado passa a oferecer maior procura e melhor valor a esse produto, ocorrendo maior lucratividade, essa atividade passa a ser atrelada e administrada como produtiva.

A lógica de gênero presente nesta diferenciação é um dos elementos centrais do sistema capitalista que organiza e estrutura o mercado de trabalho, lembrando que os mercados de trabalho são “instituições tanto culturais como econômicas e, como tais, as regras que governam sua operação – e os postos que homens e mulheres ali ocupam – espelham as normas e papéis sociais desempenhados na sociedade como um todo” (TEIXEIRA, 2017, p.78).

Estudiosas feministas já apontaram o quanto esta diferenciação molda não apenas a distribuição ocupacional entre homens e mulheres, mas é fruto da segregação de gênero que precariza ainda mais a inserção das mulheres nos postos de trabalho:

As responsabilidades tradicionais das mulheres pela educação das crianças estruturam mercados de trabalho que são desvantajosos para as mulheres, resultando em um poder desigual no mercado econômico que, por sua vez, reforça e exacerba o poder desigual na família. Essas relações entre trabalho/família/sociedade, e trabalho/saber/poder, formam um círculo vicioso e não virtuoso. (HIRATA, 2017, p.144)

Do mesmo modo, a marca da invisibilidade do trabalho exercido pela mulher aparece nos conceitos atribuídos pelas entrevistadas ao considerarem o trabalho feminino rural como desvalorizado na comunidade onde trabalham e residem. Sete mulheres apontaram essa questão. Maria da Penha afirmou que “*o trabalho do homem é mais valorizado sempre*” e, nas falas das agricultoras Tatati e Josefa Paulino, é claro o viés do trabalho feminino como uma ajuda ao labor desempenhado pelo cônjuge. Elas descreveram: “*embora as mulheres que fazem, elas ficam nos bastidores, atrás da sombra do homem*” e “*o trabalho visto é o do homem, a mulher fica como ajuda*”.

Estas falas vão ao encontro da construção social de gênero na qual o trabalho feminino nem sempre é reconhecido como trabalho, mas sim e apenas como “ajuda” ou complemento do trabalho masculino:

Mesmo quando realiza atividades voltadas para o fim produtivo da agricultura, designadas geralmente como “masculinas”, a mulher é vista como uma “ajudante” e normalmente recebe baixa remuneração (ou mesmo nenhuma remuneração) por seu trabalho. As atividades agrícolas exercidas por elas são vistas como uma extensão intrínseca às suas atribuições de mãe e esposa (HERRERA *apud* BRUMER, 2012, p. 02).

No campo da extensão intrínseca do trabalho da mulher, o conceito atribuído pela entrevistada Elizabete Teixeira, de que “*são elas que fazem e eles só fiscalizam*”, nos remete a uma reflexão sobre a divisão social do trabalho, em conformidade ao que discutíamos anteriormente sobre as experiências laborais dessas mulheres. As pesquisadoras Kergoat e Hirata (2007) classificaram como divisão sexual do trabalho aquilo que corresponde à construção histórico-cultural da produção de sentidos do trabalho e de gênero, envolvendo os processos de constituição e de reconstituição dos princípios segregadores, os quais reforçam as desigualdades de gênero, hierarquizam, naturalizam e desqualificam o trabalho feminino no interior de uma lógica patriarcal muito arraigada na divisão sexual do trabalho.

## 5 Considerações Finais

A construção deste estudo foi feita a partir do cotidiano das mulheres agricultoras da comunidade Bom Jesus, sendo examinado pela análise qualitativa que possibilitou compreender as interações, os sentimentos, os pensamentos e as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. São mulheres protagonistas de suas histórias, mas que nem sempre consideram suas pertencças firmadas nas raízes do seu querer. Elas estão cheias de sonhos e esperanças atrelados a um caminho de dificuldades, deparando-se com um espaço demarcado continuamente pelo trabalho, que não é visto como tal, e com uma infinidade de afazeres diários e cansativos que são considerados apenas como atividades específicas para serem executadas por mulheres.

Os obstáculos socioeconômicos das mulheres entrevistadas mostram que as mais velhas apresentam uma baixa escolaridade como fruto de um processo histórico familiar: são filhas de pais analfabetos e que não receberam incentivos e/ou oportunidades para concluir o processo formativo, ainda que este seja uma obrigação estatal conferido em nosso ordenamento jurídico.

As principais fontes de renda da unidade familiar são oriundas das atividades agrícolas, por meio da comercialização da produção, da aposentadoria rural e da remuneração masculina por conta do trabalho informal. Apenas as agricultoras aposentadas atribuem possuir renda própria, porém, o uso desse recurso é para o bem coletivo, para a compra de comida, dos remédios e de outros insumos. Por último, é que são adquiridos os itens particulares. As demais agricultoras relataram não possuir renda própria oriunda do trabalho desempenhado na atividade agropecuária.

Os sentidos atribuídos ao trabalho, pelas mulheres agricultoras da comunidade Bom Jesus, de um lado, revelaram a clareza que elas possuem sobre suas experiências e vivências laborais, marcadas pelas desigualdades de gênero e discriminações sociais. Por outro lado, o trabalho é parte fundamental do sustento material delas próprias e de suas famílias, com aspectos subjetivos, como felicidade, algo bom e prazeroso, atrelados ao cumprimento do dever, do senso de utilidade e responsabilidade, da autorrealização e satisfação. A noção do cumprimento do dever, relacionada à ética religiosa, veio

fortemente associada ao valor moral de servir como exemplo para os filhos, o que remete constantemente ao papel tradicional de gênero da mulher como provedora moral da família ao passo que ao homem prevalece a noção de provedor material.

Elas associaram tais sentidos às diversas queixas referentes às discriminações e desigualdades de gênero a que estão submetidas, desde o sentimento de frustração com a interrupção dos estudos, por conta da obrigatoriedade imposta pelas relações de gênero referentes ao casamento, até aos sonhos profissionais que deixaram para trás, quando se tornarem esposas, mães e agricultoras. Perdemos algumas assistentes sociais, radialistas, locutoras, cantoras e psicólogas em meio às outras que gostam de ser agricultoras e não trocariam a profissão.

No entanto, o que mais chamou a atenção nestes relatos foi a consciência das normas de gênero retratadas nas insatisfações relativas ao trabalho como agricultora. Se, de um lado, elas acabam por respaldar os papéis tradicionais de gênero no interior da família e na divisão sexual do trabalho -“trabalho de mulher e trabalho de homem”, por outro lado, elas parecem desejar uma ruptura com as desigualdades de gênero no trabalho quando expressam que: *“são elas que fazem e eles só fiscalizam”*; *“a renda do trabalho é para a família e nem sempre sobra para comprar tudo o que todos querem”*; *“o trabalho da mulher não é valorizado pela própria família, que dirá pela sociedade”*.

A falta de controle das mulheres sobre sua própria renda, a falta de autoridade e reconhecimento sobre as atividades que executam, a falta de valorização do trabalho produtivo e doméstico, a solidão do seu trabalho no ambiente doméstico, a dupla e a tripla jornada daquelas que são sempre as primeiras a levantar para cuidar da família e as últimas a deitar, são as principais queixas destas mulheres que lutam para viver e sobreviver em um ambiente masculino e patriarcalista.

## 6 Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONI, Valdete. **De agricultoras a camponesas: o movimento de mulheres camponesas de Santa Catarina e suas práticas.** 2012. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

---

\_\_\_\_\_. **Produtivo ou Reprodutivo: O trabalho das mulheres nas agroindústrias familiares - um estudo na região oeste de Santa Catarina.** 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BRUMER, Anita; ANJOS, Gabriele dos. Gênero e reprodução social na agricultura familiar. **Revista Nera**, São Paulo, v. 11, n. 12, p. 06-17, jan./jun. 2008.

BRUMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n.1, p.205-227, 2004.

COUTINHO, Maria Chalfim. 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.

CURADO, Jaci Correa; MENEGON, Vera Sonia Mincoff. Gênero e sentido do trabalho social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 431-441, 2009.

DAL-FARRA, Rossano Andre; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

HERRERA, Karolyna Marin. Uma análise do trabalho da mulher rural através da perspectiva da multifuncionalidade agrícola. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 10.,

2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: IEG/UFSC, 2012.

HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. **Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, p. 14-27, 2018.

HIRATA, Helena.; ZARIFIAN, P. O conceito de trabalho. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARE, Helene; SENOTIER, Daniele (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danielle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HIRATA, Helena. O que mudou e o que permanece no panorama da desigualdade entre homens e mulheres? Divisão sexual do trabalho e relações de gênero numa perspectiva comparativa. In: LEONE, Eugenia Troncoso; KREIN, José Dari; TEIXEIRA, Marilane Oliveira. (org) **Mundo do trabalho das mulheres: ampliar direitos e promover a igualdade**. Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres. São Paulo: IE/Cesit, 2017.

KERGOAT, Danielle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARE, Helene; SENOTIER, Daniele. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009.

MARUANI, Margarete. Emprego. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARE, Helene; SENOTIER, Daniele. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009.

PAULILO, Maria Ines. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. **Revista de Estudos Feministas**, v. 12, n. 1, p. 229-252, 2004.

- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda. (Org.) **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010.
- SCHWEITZER, Lucas; GONÇALVES, Julia; TOLFO, Susana da Rocha; SILVA, Narbal. Bases epistemológicas sobre sentido(s) e significado(s) do trabalho em estudos nacionais. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 103-116, 2016.
- STADUTO, Jeferson Andronio Ramundo; SOUZA, Marcelino de; NASCIMENTO, Carlos Alves do. **Desenvolvimento rural e gênero: abordagens analíticas, estratégias e políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS, 2015.
- TEIXEIRA, Marilane Oliveira. O que gera e perpetua a segregação, a discriminação e as desigualdades salariais. In: LEONE, Eugenia Troncoso; KREIN, José Dari; TEIXEIRA, Marilane Oliveira. (org) **Mundo do trabalho das mulheres: ampliar direitos e promover a igualdade**. Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres. São Paulo: IE/Cesit, 2017
- TOLFO, Susana da Rocha; COUTINHO, Maria Chalfin.; BAASCH, Davi.; ALMEIDA, Andrei Roberto; CUGNIER, Joana Soares. Revisitando abordagens sobre sentidos e significados do trabalho. In: FÓRUM CRITEOS, 2005, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- TOLFO, Susana da Rocha.; PICCININI, Valmíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, v.19, n.1, p. 38-46, 2007.



# **27. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES**

.....

**THATIANA DABOIT ARRUDA SÁ  
MADALENA PEREIRA DA SILVA**

# 1 Introdução

Essa pesquisa foi idealizada com a intenção de aprofundar estudos sobre Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no sistema municipal de Lages-SC. Este estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado em Educação, em andamento, cujo objetivo visa entender a temática a partir das esferas da vida cotidiana, buscando elementos da Formação de professores e a construção coletiva do conhecimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

O interesse pelo tema surgiu por perceber as deficiências na Formação Continuada de Professores na rede Municipal de Lages, com isso, uma análise da inserção das mesmas será realizada para verificar a apropriação das TDICs nas práticas docentes no espaço escolar.

Pretende-se entender a temática a partir das esferas da vida cotidiana de quem trabalha em tais contextos, como a formação de professores e a construção coletiva do conhecimento das TDICs, atualizadas e condizentes com a educação nos processos socioculturais e políticas públicas e educacionais.

No ano de 2020, com a pandemia do Covid-19, percebe-se a necessidade de utilizar as TDICs na prática pedagógica. Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem de forma expressiva na escola, aumentando os desafios para torná-la democrática e efetiva.

Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que, por intermédio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social, não é tarefa simples nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo.

A reflexão global aponta que os professores encontram-se, sobretudo, sob a urgência da aquisição da cultura da informatização, contudo, há alguns desafios a serem superados, primeiramente no que diz respeito as inumeráveis informações provenientes das TDICs;

segundo, há muitos alunos que não tem acesso as tecnologias digitais e internet, especialmente por conta das condições econômicas que dificulta (ou os impede) de acompanhar o advento tecnológico; por fim, é urgente que se haja políticas públicas para propiciar o acesso a plataformas de pesquisa e divulgação da informação para todos.

A pesquisa proposta tem como objetivo principal sistematizar as produções que abordam a formação dos professores para o uso das TDICs em sala de aula, para que os mesmos possam utilizar tais ferramentas como auxílio no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Torna-se evidente que as tecnologias digitais têm chegado às escolas, mas há poucas publicações que abordam a preparação do educador para o uso correto daquelas e que visem aprimorar a prática pedagógica, especialmente na educação infantil.

Ensinar e aprender com as TDICs não mudam as responsabilidades do professor, assim como não mudam os objetivos dos programas educacionais. São recursos para contribuir com a qualidade nas propostas de ensino e aprendizagem. Logo, ao desenvolver seu trabalho, os professores devem avaliar as melhores alternativas e selecionar os recursos mais apropriados.

O texto está estruturado em seções. A primeira seção aborda a introdução. Na segunda seção é descrito o método. Na terceira, é descrito o marco teórico. Os resultados e discussão são apresentados na quarta seção. E por fim, as considerações finais são apresentadas na quinta seção.

## **2 Método**

Este estudo é de cunho qualitativo, por investigar como se configura o discurso sobre formação continuada, apropriação das TDICs nas práticas docentes. Para Flick (2002 p. 17) a “relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória. Gil (1999) considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista

a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Os dados serão organizados, categorizados e analisados de acordo com a análise de conteúdo baseado em Bardin (2019). Tal análise possibilita evidenciar questões diversas que envolvem a pesquisa, os quadros separativos de coleta, as palavras chave, as dimensões e categorias relacionadas.

A abordagem da autora pode fornecer um caminho a percorrer, para que, desta forma, se conheça os objetos de pesquisa com o distanciamento necessário para uma análise baseada nos dados obtidos, levando em consideração o território e as questões diversas que envolvem a pesquisa, os quadros separativos de coleta, as palavras que surgirão para dar continuidade ao processo da pesquisa, e, após isso, analisar, gerar um resultado, fechado ou aberto, para apresentar ao público leitor da pesquisa realizada.

### **3 As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação**

Este estudo tem por objetivo conhecer e compreender quais são as pesquisas existentes preocupadas com a inserção das TDICs na formação continuada de professores e na prática pedagógica. Para isso, realizaram-se buscas e leituras, em diferentes fontes de dados, que foram emergindo durante o processo de construção do conhecimento.

Para saber o número de pesquisas de Mestrado, na área da Educação com os termos Tecnologias digitais, Formação docente e Práticas pedagógicas, aos vinte e seis de abril de 2020 realizou-se a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O Quadro 27.1 apresenta um quantitativo do resultado da busca:

**Quadro 27.1:** Resultados da busca com termos relacionados à pesquisa.

<b>Filtros de pesquisa na base capes</b>	<b>Palavras-chave</b>		
	<b>Tecnologias digitais</b>	<b>Formação docente</b>	<b>Práticas pedagógicas</b>
Sem filtro	61.628	16.2537	116.107
Tipo: Dissertação	40.285	107212	76957
Período: 2020-2021	1.454	2128	1280
Área do conhecimento: Educação	167	916	525

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Inicialmente, foi feita uma análise a partir das palavras chaves. Utilizando-se as palavras “Tecnologias digitais” foram encontrados 61628 arquivos. Com “Formação docente”, foram encontrados 162537 arquivos, no total. Por último, pesquisando as palavras “Práticas pedagógicas”, foram encontrados 116107 arquivos.

A fim de refinar os dados no sentido de aprofundamento da temática e abordagem do tema, foi aplicado o filtro de somente para dissertações de Mestrado. Observou-se uma grande exclusão dos dados. Sobre Tecnologias digitais foram encontradas 40258 dissertações. Já na Formação docente foram encontradas 107212 dissertações. Com a palavra “Práticas pedagógicas” foram extraídas 76957 dissertações.

O filtro por dissertações defendidas no período de 2020-2021 restringiu os resultados, pois havia interesse de conhecer o que se tem publicado nos programas de mestrado. Em Tecnologia digital foram encontrados 1454 trabalhos. Em Formação docente foram extraídos 2128 arquivos. Por fim, em Práticas pedagógicas foram achados 1280

arquivos. Para saber o quantitativo de dissertações da área da Educação, após aplicar o filtro pela área de conhecimento, contabilizaram-se, respectivamente, os seguintes resultados 167, 916 e 525.

Após observar esse quantitativo de pesquisas, houve interesse em conhecer as pesquisas no Programa de Mestrado em Educação da UNIPLAC, com os mesmos termos, porém no período de 2007-2021. Foram observadas 7, 25 e 11 dissertações que continham, respectivamente, os termos Tecnologias digitais (foram usados também Cibercultura e Cultura Digital), Formação docente e Práticas pedagógicas. Esses indicadores revelam que há poucas pesquisas sobre Tecnologias na Educação quando comparadas com Formação docente e Práticas pedagógicas.

Dentre as sete dissertações sobre Tecnologias, apenas duas são aplicáveis à formação de professores (RIBEIRO, 2020; RODRIGUES, 2014) e uma aborda a Prática pedagógica (PIGOZZI, 2017).

Ribeiro (2020) em sua dissertação sobre as tecnologias de informação e comunicação no contexto da ressignificação cultural e da formação de professores se preocupou em compreender a aplicabilidade pedagógica das TDICs, bem como sua disseminação no processo formativo de professores. Na análise dos dados, foram realizadas inferências quanto a influência do uso das tecnologias em razão de os professores serem nativos ou imigrantes digitais.

A dificuldade dos professores em valer-se de tecnologias interfere no processo que envolve a educação dos estudantes nativos digitais, abarcam e trazem as informações em tempo real, e, caso o professor não esteja preparado para isso, suas aulas podem permanecer padronizadas e sem contemporaneidade. Outrossim, é basal perfilar que o ato de educar não está contido unicamente no repasse de informações, mas sim, na partilha do conhecimento adquirido no percurso formador estudantil. O professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem. Para tal, ele pode conhecer os estudantes, valorizar seus conhecimentos prévios e compreender que os meios de informação e comunicação atuais podem ser inseridos em suas práticas pedagógicas. (RIBEIRO, 2020, p. 36)

Como resultados, o autor destaca que “[...] a formação tecnológica dos professores é praticamente nula e os recursos

tecnológicos são escassos na escola-campo”. O autor destaca ainda, que “Durante a análise dos dados das entrevistas pôde-se verificar que os professores com uma faixa etária menor adaptam suas práticas pedagógicas no âmbito tecnológico” (RIBEIRO, 2020, p. 9). Contudo, os professores entrevistados mostraram dispostos em aprimorar os conhecimentos. Para o autor isso “evidencia mudanças significativas singulares diante do ambiente que os cercam socialmente, numa constante troca de conhecimentos e experiências que resultam em aprendizagem significativa por meio de ações pedagógicas associadas às tecnologias educacionais” (p. 9).

A dissertação de Rodrigues (2014), se propôs investigar nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense) se os mesmos contemplam elementos da Cibercultura no processo de formação de professores. Como resultados, após a análise dos projetos, foi possível perceber nos objetivos e perfis profissiográfico que os cursos de licenciatura “[...] demonstram intencionalidade ao trabalho e à reflexão dos elementos da Cibercultura [...]”, entretanto, “[...] as ementas e os referencias dos cursos, de certa forma, não contemplam de fato conteúdos diretos sobre o tema. Diante do contexto da Cibercultura, foi questionado o fato de que os conceitos e pressupostos da Cibercultura não são explorados de forma aprofundada e específica” (RODRIGUES, 2014, p. 6).

A dissertação de Pigozzi (2017), teve por objetivo investigar como as Tecnologias Assistivas contribuem para a prática pedagógica do professor no atendimento da aprendizagem de aluno com deficiência intelectual. Como resultados, com base na análise dos dados provenientes das entrevistas, a autora diz que nem sempre a escola está preparada para receber esses alunos, tanto no que se refere às questões pedagógicas, quanto ao espaço físico. O estudo contribui para “reflexão de que o estudante pode alcançar qualidade para sua vida educacional, bem como desafiar o professor a pensar a sua própria prática pedagógica mostrando-lhe possibilidades de recursos e estratégias que busquem facilitar o aprendizado do seu aluno” (PIGOZZI, 2017, p. 9).

Com base no exposto, percebeu-se por meio das pesquisas que as tecnologias educacionais, sejam elas digitais ou assistivas, contribuem com a prática pedagógica dos professores e por

consequência para a aprendizagem dos estudantes, contudo, faz necessário uma formação continuada para apropriação do uso dos recursos, bem com conhecer suas potencialidades e limitações. A incorporação de TDICs precisa acontecer nas formações de professores, com o intuito de preparar profissionais reflexivos, autônomos e capazes de adaptar a sua didática.

[...] A formação é uma troca de experiência, o professor se reúne com outros profissionais afins, e, com interesses em comum no que tange a educação, é um passo importante para que o professor possa estar em constante busca por informações para sentir-se atualizada, e mais preparada a desempenhar seu trabalho com seus alunos. A pesquisa aqui proposta visa evidenciar como se dá a formação continuada do professor para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica (PIGOZZI, 2017, p. 63).

Uma educação de qualidade exige mudanças na organização curricular e forma de pensar. Diante disso, para usar e o aplicar as TDICs nas práticas pedagógicas é necessário formação para o uso dos recursos digitais em consonância com o currículo. É necessário que os docentes disponham de possibilidades de formação e atualização permanentes, diversificadas e de qualidade para que coletivamente investigam TDICs com intencionalidade pedagógica capazes de contribuir para a educação dos estudantes.

Vale destacar, que o potencial do uso das tecnologias digitais na educação vem sendo discutido há alguns anos por especialistas de todo o mundo. Neste debate, se fortalece a visão de que a tecnologia pode contribuir para a aprendizagem quando integrada com o currículo e com a prática pedagógica dos professores. Experiências de uso bem-sucedidas mostram, contudo, que ainda há desafios relevantes a serem superados, tais como: falta de infraestrutura - internet de baixíssima velocidade, equipamentos obsoletos e danificados - à falta de formação adequada e suporte aos educadores, fundamentais nesse processo.

## 4 Análise e Discussão

A formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas, conforme enunciado em Alvarado-Prada (1997, 2003).

E nesse sentido se pôde observar a necessidade de, constantemente, refletir sobre a profissão docente e a prática pedagógica, incorporando, inclusive, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Mas para isso, é necessário apropriação para uso consciente e crítico das mesmas, incluindo, compreender desde a sua conceituação, seus limites e desafios, suas potencialidades e intencionalidades de uso.

As TDICs, assim como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) dizem respeito a um conjunto de diferentes mídias, diferenciando-se pela presença das tecnologias digitais, e da sua aplicação massiva surgiu a cibercultura.

A adoção irrefletida das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas pedagógicas e de ensino, conduz a ações precipitadas e equivocadas. Se o deslumbramento ingênuo para com as TICs é errôneo, do mesmo modo ignorar as oportunidades que elas podem propiciar, no âmbito da educação, favorece a outros enganos. Assim, é urgente repensar a postura da escola com relação às TICs, dentro do seu papel de formadora, sobretudo pelo fato de que elas já estão presentes em grande parte da vida cotidiana. O papel formador, da escola e do professor, exige destes uma tomada de atitude com relação ao preparo do aluno para a vida e as TICs estão inseridas nesse contexto. Contudo, como para todo e qualquer recurso pedagógico, é preciso elaborar estratégias de uso para que sua aplicação seja contextualizada e proveitosa (XAVIER, 2010, p. 7).

De Xavier (2010), o uso das TDICs são os mais variados, cabendo aos professores compreender como a incorporação desses recursos didáticos impactará a educação dos estudantes, a sua própria vida e a formação e prática profissional. Por isso, é necessária a conscientização de que não se trata de uma substituição dos professores, mas sim de processos diferentes, com características

próprias, tendo vantagens e desvantagens como qualquer outro método, ação ou ferramenta. E o mais importante é compreender que o seu uso não se limita a artefatos técnicos e sim adotá-las como artefatos socioculturais.

Ao discutir o conceito de tecnologia, Lévy propõe uma reflexão sobre a relação entre os indivíduos e essas ferramentas, na qual a técnica é apenas uma parte desse processo que atinge e é atingida pelo homem: “as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura” (LÉVY, 1999, p. 22).

Dentro do ambiente plural, diverso e coletivo da escola, a tecnologia é capaz de adicionar personalização ao ensino, permitindo que esses estudantes possam aprender em seu ritmo e a partir de seus interesses. Se pensada como política pública multidimensional e estruturante, ela permite, ainda, o acesso a recursos educacionais de qualidade em todas as regiões do país, auxiliando professores, pais e os próprios alunos a ampliarem as oportunidades de aprendizagem. Indo um pouco além, ela contribui para engajar e motivar os estudantes, promovendo sua autonomia, responsabilidade coletiva e capacidade crítica ao aproximar a cultura da escola à cultura digital prevalente na sociedade.

Portanto, não procede a ideia de que a tecnologia se sustenta por si só. Ela é uma produção humana que perpassa de maneira significativa toda a trajetória da humanidade, para a qual elementos como o fogo, a caneta esferográfica, entre outros, já foram considerados inovações tecnológicas tal como vê-se, hoje, os recursos de tecnologia móvel. A atual evolução tecnológica vem ganhando novos contornos com o surgimento das tecnologias digitais. Esses recursos têm modificado e acelerado o processo de comunicação. Com a popularização da Internet e, mais recentemente com a chegada dos dispositivos móveis *tablets* e *smartphones*, a comunicação passa a ser estabelecida em diferentes tempos e espaços.

Pesquisas realizadas em universidades brasileiras sinalizam que as tecnologias digitais podem se constituir enquanto ferramentas importantes para o desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem, para a criação de novos espaços de aprendizagem, de novas formas de representação da realidade, para ampliação de contextos e como um maior incentivo aos processos cooperativos de

produção do conhecimento. Propiciam também o desenvolvimento do pensamento reflexivo (VALENTE, 1999), da consciência crítica e o encontro de soluções criativas aos novos problemas que surgem (NEVADO, 1999).

Essas possibilidades estão sendo geradas a partir do uso adequado e competente dessas ferramentas computacionais e da construção de ambientes virtuais de aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento compartilhado e o desenvolvimento de processos reflexivos, em função das novas perspectivas interacionistas geradas entre pessoas e objetos de conhecimento.

Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), numa pesquisa envolvendo a formação docente em tempos de *cibercultura* concluíram que “os sujeitos entrevistados demonstraram um nível de familiaridade diferenciado quanto ao uso das tecnologias, mas evidenciaram restrições na sua formação no que tangem a aspectos didático-metodológicos” (p. 1).

A pesquisa de Kraviski (2020), sobre o uso das tecnologias na educação básica e sua contribuição para o desenvolvimento na formação continuada de professores concluiu que “nem todos os professores tiveram em suas grades curriculares o uso da tecnologia e, por esse motivo, muitas vezes se sentem desmotivados a utilizar essas ferramentas no processo educacional” (p. 10).

Na pesquisa de Pavanelli-Zubler e Jesus (2019, p. 147), cujo objetivou consistiu em “compreender os enunciados dos educadores sobre esse movimento de uso e de estudo relativo a tecnologias que se estabelece nos contextos educacionais no interior do Estado do Mato Grosso”, os autores verificaram através dos enunciados que “a grande preocupação com o conhecimento operacional pelos professores, no atinente às competências técnicas”. E ressaem que: “Mesmo aqueles que declararam possuir essas competências, reconheceram que muitos colegas ainda sentem essa necessidade e que a formação continuada precisa, antes de tudo, atentar para essas habilidades básicas”.

Moreira e Rangel (2021) ao analisarem os resultados de um curso de formação continuada para professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental quanto ao uso pedagógico das TDIC, concluíram que “A adoção de TDIC como recurso didático-

pedagógico não demanda apenas a utilização de uma determinada ferramenta digital, [...] “é também necessário que haja a compreensão de uma nova dinâmica dos processos de ensinar e aprender” [...]. Salientando que “cursos de formação continuada de professores, além de essenciais para o aprimoramento das práticas pedagógicas e ampliação de conhecimento, também podem promover ressignificação de conceitos e mudanças no processo de ensino e aprendizagem” (MOREIRA; RANGEL, 2021, p. 480-481).

De acordo com Dussel e Quevedo, as informações relacionadas às tecnologias e na maneira como elas estão respondendo aos desafios pedagógicos, necessitaria de um facilitador para auxiliar na disseminação de recursos pedagógicos através de ferramentas tecnológicas, como apoio aos professores (DUSSEL; QUEVEDO, 2010).

Devido a essas características especificamente humanas, como a insegurança de manusear as TDICs, torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica e dialética através de rupturas e desequilíbrios provocados de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

A incorporação de TDICs nas formações de professores, deve contribuir para prepará-los digitalmente, porém, na perspectiva do uso como artefato sociocultural, com reflexões críticas do uso consciente e crítico das suas possibilidades e desafios para a educação.

De acordo com Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) a influência das TDIC é construída a partir de cinco conceitos: fluência digital, prática pedagógica, planejamento e mediação pedagógica.

A fluência digital é entendida como a utilização de recursos técnicos de forma integrada, por meio da qual os professores utilizam artefatos de forma crítica, reflexiva e criativa e para a produção de conteúdo/materiais, pois quanto mais contato com o recurso, maior é a familiaridade do usuário, o que amplia a possibilidade de uso. Portanto, é necessária uma atualização constante para acompanhar as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos da sociedade que modificam o cotidiano (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019).

Do mesmo modo, considera-se uma habilidade o uso pedagógico de recursos técnicos para a realização de atividades presenciais e virtuais, definida como estar familiarizado com o uso de tais recursos e seu impacto no planejamento docente. Em outras palavras, quanto maior a fluência digital do professor, mais fácil será para ele conectar a prática que usa com a versão digital final. O processo de ensino é desencadeado pela experiência, à medida que professores e alunos avaliam ações que são significativas pelo seu envolvimento e nível de profundidade. (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019).

Ressalta-se também que o desenvolvimento de habilidades é um processo complexo e contínuo. Portanto, é necessário refletir a nossa própria forma de aprender e construir conhecimentos, para que as mudanças no ensino possam realmente ocorrer. Muda o ambiente técnico, porém, a questão metodológica ainda é um desafio em aberto, no que diz respeito às TDIC, e isso se reflete naturalmente no processo de formação de professores (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019).

## **5 Considerações Finais**

Os recursos tecnológicos utilizados no âmbito escolar têm tido muita ênfase principalmente nos últimos anos, pois a conectividade supera fronteiras, possibilita a aprendizagem em rede e disponibiliza uma série de objetos virtuais de aprendizagem, trocas de conhecimentos e saberes para o aprimoramento da prática pedagógica.

Obviamente que há uma série de desafios a serem superados, incluindo a formação continuada de professores para uso das TDICs, ausência de recursos tecnológicos e conectividade nas escolas, dificuldades de filtrar informações e recursos pedagógicos relevantes para a educação, em meio a excessiva disponibilidade de recursos indexados em repositórios, base de dados e em diferentes páginas web.

Ao longo do texto, parece evidente que a incorporação das TDICs na educação requer mudanças conceituais nas práticas dos professores e, para isso, é preciso criar políticas que garantam o investimento constante em programas de formação que discutam as

especificidades de cada área e também garantam a ampliação e renovação dos recursos tecnológicos nas escolas.

A formação que o professor receberá não pode ser estanque e pontual, precisa ser contínua e com o acompanhamento das ações e resultados da inserção das TDIC's no currículo. A formação de professores deve preparar profissionais, reflexivos, autônomos, capazes de adaptar a sua didática.

As formações precisam estabelecer diálogos entre os pares; promover reflexões de forma que os professores possam compreender que o uso das tecnologias digitais não se restringe apenas como “[...] recursos pedagógicos, mas como recursos midiáticos capazes de ajudar a religar saberes, colaborar e fornece métodos às demais áreas do conhecimento”. (DA SILVA; DE AGUIAR; GARROTE, 2020, p.186).

Por outro lado, percebe-se que a adoção irrefletida das TDICs como ferramentas pedagógicas e de ensino, conduz a ações precipitadas e muitas vezes equivocadas, pois se o deslumbramento ingênuo para com as TDICs se der de forma errônea, do mesmo modo que ignorar as oportunidades que elas podem propiciar, no âmbito da educação, podem favorecer ou cercear o conhecimento com direito coletivo e democrático. Nesse sentido, as

TDICs devem ser adotadas de forma crítica, com reconhecimento que não irão resolver todos os problemas educacionais, mas capazes de contribuir com a “[...] inclusão, a interatividade, a colaboração e a dialogicidade [...]” (DA SILVA; DE AGUIAR; GARROTE, 2020).

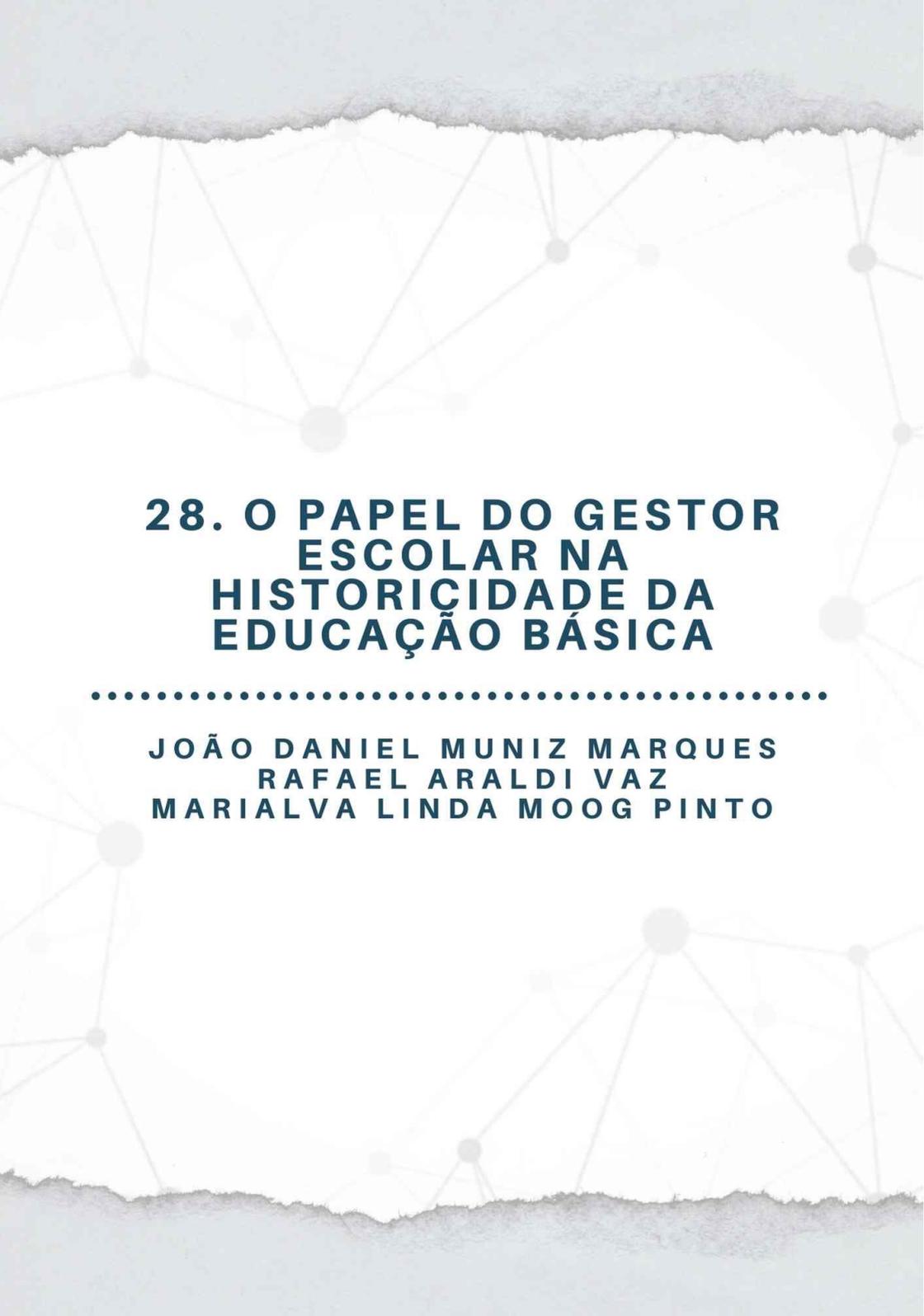
É urgente repensar a postura da escola com relação às TDICs, dentro do seu papel de formadora, ou facilitadora do conhecimento, sobretudo pelo fato de que elas já estão presentes em grande parte da vida cotidiana. O papel formador e mediador da escola e do professor, exige tomada de decisões em relação ao preparo dos alunos para a vida pessoal e profissional. Contudo, “[...] como para todo e qualquer recurso pedagógico, é preciso elaborar estratégias de uso para que sua aplicação seja contextualizada e proveitosa”. (XAVIER, 2010, 7).

## 6 Referências

- ALVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; ROSA, R. M.; OLIVEIRA, V. F. A formação continuada de professores e a caracterização da comunidade escolar: os pais. In: Encontro de Pesquisas em Educação Do Centro Oeste, 6., 2003, Campo Grande. **Resumos...** Campo Grande: ANPED, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2019.
- DA SILVA, M.P.; DE AGUIAR, P.A.; GARROTE, R.J. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 182–204, 2020.
- DUSSEL, Inés. **VI Foro Latino americano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo**. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana, 2010.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KRAVISKI, Mariane Regina. **Formação continuada de professores para o uso das novas tecnologias na educação básica**. Anais CONEDU VII Congresso Nacional de Educação. Maceió (AL), 2020.
- LÉVY, Pierre. **Mundo nativo**. 1. ed. 1. Reimpressão. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do Livro, 1999.

- MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M.M; CASARTELLI, Alan de Oliveira Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.45, 2019
- MOREIRA, Valeria Nascimento; RANGEL, Ingrid Ribeiro da Gama. O uso pedagógico de Tecnologias Digitais: formação continuada de professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v.23, n.2 abril-jun. 2021.
- NEVADO, R. A. (1999). **Estudo do possível piagetiano em ambientes informatizados**: é possível inovar em EAD utilizando recursos telemáticos. Porto Alegre: UFRGS. Mimeo.
- PAVANELLI-ZUBLER, Éliidi P.; de JESUS, Dánie M. As TDIC e seus usos no espaço das escolas públicas: o que dizem os professores?. **Calidoscópico**, v. 14, n. 3, p. 448–457, 2016. Recuperado de:  
<http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/1d.2016.143.08>
- PIGOZZI, S. A. M. S. P633c A contribuição das tecnologias assistivas para a prática pedagógica do professor no aprendizado do aluno com deficiência intelectual. Lages: Ed. do Autor, 2017.
- RODRIGUES, J. B. **Cibercultura e Formação de Professores**: estudo dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura da Universidade do Planalto Catarinense. Lages (SC) 2014.
- RIBEIRO, D. C. R. **As tecnologias da informação e comunicação no contexto da resignificação cultural e da formação de professores** – Lages, SC, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE Mestrado em Educação
- VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1999.

XAVIER, M. C. **Aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) na educação e os desafios do educador.** 2010. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/arTDICle/view/2348/1935>. Acessado em: 19 de junho de 2021.



## **28. O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

.....

**JOÃO DANIEL MUNIZ MARQUES  
RAFAEL ARALDI VAZ  
MARIALVA LINDA MOOG PINTO**

# 1 Introdução

O papel do gestor escolar na historicidade da educação básica é o tema deste estudo, uma vez que pretende conhecer como esse processo acontece desde o início das administrações escolares no Brasil até a legislação atual que orienta os gestores nas suas ações e planejamentos.

Entretanto, esse objeto de estudo gera uma reflexão importante sobre as diversas decisões que os diretores tomam durante a sua gestão, decisões essas, que se conduzem conforme a sua formação, alguns com perspectivas muito administrativas e burocráticas, outros limitados ao olhar pedagógico, esquecendo que as duas dimensões devem caminhar juntas.

Observa-se, assim, que os problemas que ocorrem no cotidiano escolar são desencadeados pelo fato de que grande parte dos professores desconhecem o cotidiano da administração da escola.

A pesquisa tem como pergunta principal, qual a função do gestor escolar considerando a sua historicidade na Educação Básica? Partindo, no entanto, desse pressuposto, há indagações sobre as funções do gestor escolar: O gestor hoje demonstra, na prática, preocupações relacionadas com o aspecto educacional? O gestor está focado em qual área da escola, pedagógica ou administrativa? O gestor conhece como ocorre a gestão democrática? Quais as funções de um gestor escolar? A formação acadêmica do profissional influencia na sua forma de gestão? Como o gestor escolar intermedia as questões interpessoais?

As questões supracitadas são indagações que serão analisadas e descritas no desenvolvimento desta pesquisa.

A gestão escolar tem a função de organizar a escola, seja no âmbito pedagógico ou administrativo. Nesse contexto, temos como objetivo geral da pesquisa, analisar a função do gestor escolar na Educação Básica, considerando a sua historicidade. Como objetivos específicos, nos propomos a analisar o significado dos conceitos e termos administração escolar e gestão escolar, entender a gestão escolar na história da educação no Brasil e compreender a percepção dos profissionais da área sobre o papel gestor escolar.

Para contemplar a presente pesquisa, que está em processo, será pesquisado aspectos relevantes que permitirão aos leitores e pesquisador e compreenderem assuntos como: a história da educação com foco na historicidade da gestão escolar brasileira, bem como a conceituação entre a gestão escolar e a administração escolar na organização e legislações que embasam essa prática.

## **2 Método**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, que se utiliza da pesquisa do tipo bibliográfica para o entendimento do problema de pesquisa.

Algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. Segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2009, p.21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, como:

Conjunto de fenômenos humanos é 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 (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 21).

Sendo assim, ela se ocupa nas Ciências Sociais de trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

## **3 Marco Teórico**

A história da educação no Brasil inicia no período colonial, com a chegada da expedição do governador geral Tomé de Souza e do padre Manoel da Nóbrega. Este ficou responsável por chefiar os estudos trazidos de Portugal pelos padres jesuítas no ano de 1549.

A partir deste momento a educação teve como regimento o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), o que seria na época o documento norteador e organizador da educação na Colônia.

A companhia de Jesus recebia determinações do padre Manoel da Nóbrega que estava como “chefe” geral dos assuntos educacionais e era muito específico sobre o primeiro plano educacional. O Plano tratava da educação dos indígenas e de toda população, desta forma os nativos seriam inseridos em missões ou reduções (ARANHA, 2006).

Era uma educação mais abrangente, ultrapassando o mero âmbito da catequese indígena, o que seria comum na Companhia de Jesus. O ensino na colônia tinha por função instituir um movimento que pudesse organizar a vida dos colonos e indígenas aos estudos a uma didática, de: aprendizado do português, doutrina cristã, escolas de ler e escrever, gramática latina e viagens à Europa. Essas seriam as transformações no âmbito do saber para todos que viviam no território brasileiro.

Sendo assim, o plano educacional dos padres jesuítas era ofertar aulas de: Humanidades, Filosofia e Teologia e, posteriormente, viagens à Europa, conforme instruções do *Ratio Studiorum*.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas Colônias, e com a chegada do Marquês de Pombal às terras brasileiras, a educação recebe um novo direcionamento com a implementação do ensino público oficial, já que o objetivo do Marquês de Pombal (RIBEIRO, 1989) era reduzir o comando religioso na educação, ao mesmo tempo influenciar o Estado a repensar nas questões educacionais de forma laica e pública, uma vez que desejava que toda a sociedade colonial pudesse frequentar sem exclusões.

Em 1807, com a chegada da Família Real no Brasil, as reformas atribuídas à educação, priorizando aulas régias, contratação de professores pela Coroa Portuguesa e posteriormente, pagos com os impostos criados em 1772, ficou conhecida como subsídio literário.

As reformas trouxeram muitos avanços no âmbito educacional, principalmente na cultura, tecnologias e ciência. Após 1822, quando D. Pedro I se tornou imperador do Brasil, iniciou-se um possível projeto sobre o Sistema Nacional de Educação Pública.

A partir da década de 1980, estas ações se intensificaram no campo da educação no Brasil. As lutas pelos educadores quanto à

organização e legislação escolar retratam gestões específicas, como gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa que formaram movimentos sociais organizados na defesa da legislação da gestão escolar (SILVA et al, 2016).

Diante desta perspectiva e através da legislação da gestão escolar, no que diz respeito às questões de historicidade, a gestão escolar passou a ser um termo recentemente utilizado na educação brasileira. Anteriormente era chamada de Administração Escolar, sem a necessidade de ser um professor ou especialista na área educacional para ocupar a função.

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a Gestão Escolar teve características próprias, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática na educação, conforme a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, que estabelece no item VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Além da Constituição Federal, outro ponto importante na construção dessas características foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que surge com os mesmos objetivos, assegurando princípios da gestão democrática do ensino público, a qual faz o recorte no Art. 3º e no item VIII – gestão democrática de ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, surge através dos marcos legais da Educação, um processo de repensar os programas de formação de professores, a fim de melhorar a qualidade do ensino nas escolas.

A função do gestor escolar é marcada por uma complexidade de atribuições e nas décadas de 1980 e 1990 do século XX foram marcadas pela organização da gestão escolar e pela busca da universalização do acesso ao ensino, bem como pelo investimento na qualidade da aprendizagem.

Desta forma, para se ter uma gestão escolar eficiente, se faz necessário desenvolver atividades incentivadoras nesse processo para que tenhamos sucesso no ensino e na aprendizagem como um todo, ou seja, traçar metas e objetivos claros de que o ensino seja eficiente e os alunos terão avanço no aprendizado (ANDRIOLI, 2018).

Quanto aos aspectos e funções do gestor escolar, Souza (2019) retrata cada uma com a sua importância, onde destaca as principais ações na aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional.

A aprendizagem nesse âmbito é o termômetro do sucesso ou do fracasso de todo e qualquer investimento em educação. De nada adiantam leis, recursos financeiros, capacitações, contratações ou construções de prédios escolares se os resultados revelam que os alunos não aprendem e, conseqüentemente, acabam por serem excluídos do mundo da cidadania. A aprendizagem dos estudantes é o grande objetivo nessa dimensão.

Já o ensino é tudo o que é compartilhado pelo professor e pelo coordenador pedagógico da escola, com base no plano de ensino devidamente articulado à proposta pedagógica.

Assim, os resultados da aprendizagem forçosamente levam à avaliação do ensino: os estudantes obtêm êxito na aprendizagem? Os estudantes têm recebido um ensino adequado às necessidades de formação cidadã? O ensino tem sido coerente com as suas necessidades? O professor está preparado para desempenhar seu ofício? O professor e os coordenadores conseguem trabalhar de forma articulada?

A rotina escolar também pode interferir no processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento é preciso questionar: O professor esteve presente? A duração das aulas está adequada e é respeitada? As salas de aula estão em ordem? Aqui entra o diretor da escola, articulado com a Secretaria de Educação e responsável pela elaboração e pelo cumprimento do Plano de Metas, elaborado pela comunidade escolar em acordo com o PPP.

A política educacional articula a interface entre a escola, que dá concretude à política educacional, e as secretarias de educação, as quais são responsáveis pela normatização do ensino.

Entretanto ao considerar essa e outras perspectivas, sobre a gestão escolar precisamos ressaltar a importância do gestor escolar como professor, pois, as suas funções devem andar simultaneamente visando o processo pedagógico e o administrativo, uma vez que:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada 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 (LÜCK, 2009, p. 23).

A busca pelo aprimoramento profissional e o empenho nas atividades prestadas por cada profissional inserido no processo de gestão ou administração escolar é relevante, uma vez que diante do aprimoramento profissional e experiências podemos tornar o ensino cada vez mais qualificado, o que faz grande diferença diante dos problemas hoje encontrado na escola, onde o gestor e toda a equipe pedagógica, podem mudar consideravelmente a perspectiva para um ensino melhor.

Desta forma, é importante que o gestor saiba conduzir estratégias de interação com a comunidade estudantil e pedagógica, mobilizando e orientando os mesmos de forma a potencializar o aprendizado através de ações, tornando possível a concretização dos objetivos propostos, fazendo da gestão escolar uma asseguradora das ações sobre o ambiente educacional, como:

O ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...] (LÜCK, 2009, p. 24).

Portanto, cabe à gestão escolar abordar questões que envolvam a participação da comunidade escolar, uma vez que, a partir da democratização da escola, a atuação se faz mais frequente, com as ações de entidades parceiras.

## **4 Considerações Finais**

As considerações trazidas como conclusão dessa pesquisa apresentam um breve resultado do estudo que está em andamento. Espera-se que a temática escolhida para a realização desse objeto de pesquisa sobre o papel do gestor escolar na historicidade da educação básica possa contribuir para a compreensão do processo histórico da gestão escolar brasileira.

Objetivamos analisar a função do gestor escolar na Educação Básica brasileira, através de conhecimentos e significados dos conceitos e termos da administração e gestão escolar mediante uma perspectiva histórica. Buscou-se compreender como os profissionais atuam na gestão escolar, e de que forma desempenham essa função.

Sendo assim, desejamos que esta pesquisa possa auxiliar outros estudantes e profissionais da área da Educação na compreensão contextualizada e histórica do papel do gestor escolar, bem como abrindo espaço para a reflexão e ação sobre suas atividades educacionais.

**Agradecimento:** O presente trabalho está sendo realizado com apoio do UNIEDU – Programa de Bolsa Universitárias de Santa Catarina.

## 5 Referências

- ANDRIOLI, Scheila. **Metodologias Ativas**. TCC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz. 2018. Disponível em:  
<<https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/284/123456789284.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.  
Acesso em 01 set. 2021.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia** - Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para Educação Nacional**.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Editoração Eletrônica, 2013.
- CARNEIRO, Maristela. **História da Educação**. Curitiba: Iesde Brasil, 2017. 138 p.

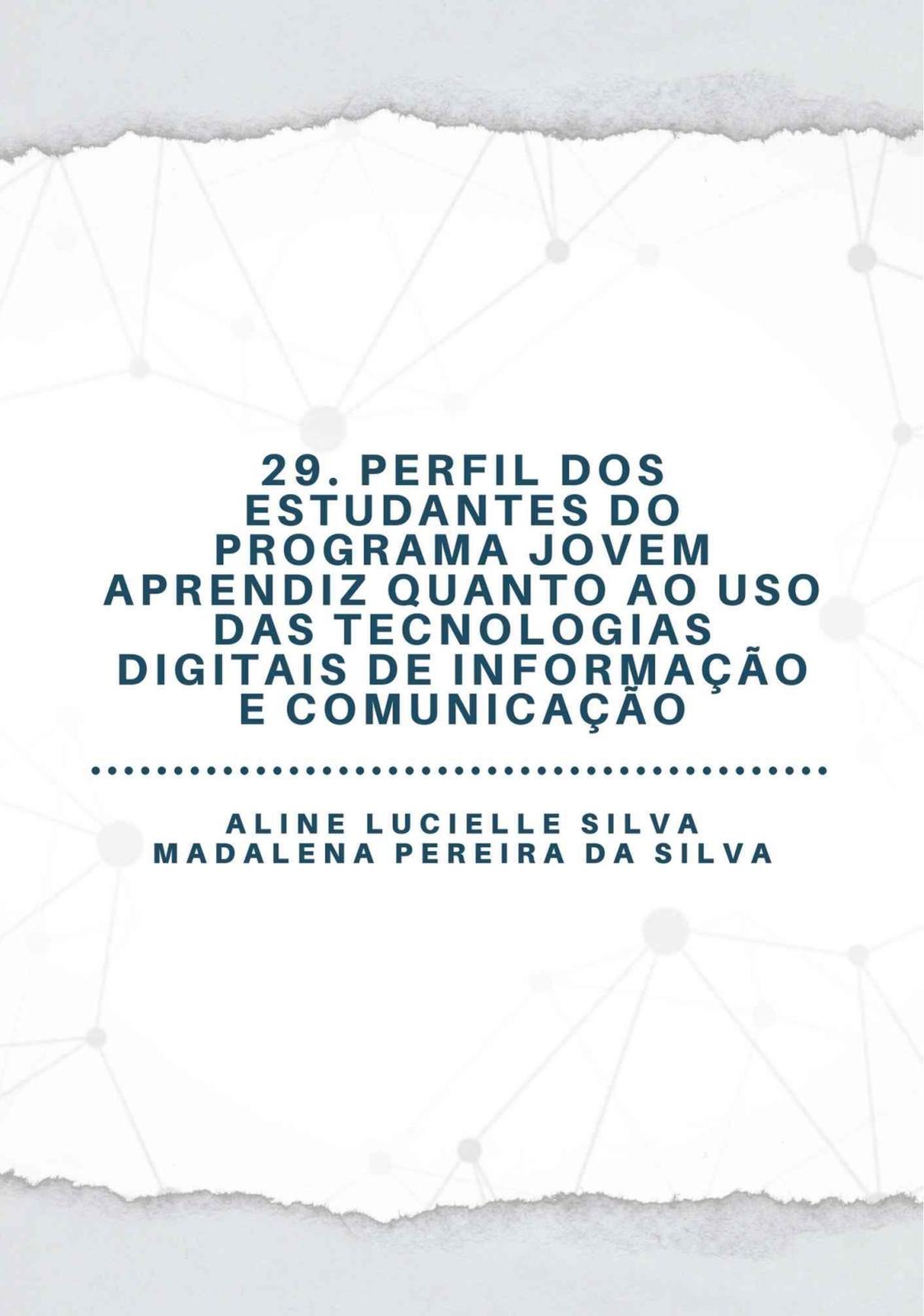
DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 108 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba - PR: Editora Positivo, 2009. 142 p.

SILVA, Harrysson Luiz da, et al. Avaliação institucional de prefeituras para desenvolvimento de projetos de gestão social com organizações da sociedade civil de interesse público. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, 2016, p. 124-136. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2735/273545375010.pdf>>. Acesso em 01 set. 2021.

SOUZZA, E. **Qual o Papel do Gestor Escolar?** Artigo. 2019. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/qual-e-o-papel-do-gestor-escolar.html>>. Acesso em 01 set. 2021.



**29. PERFIL DOS  
ESTUDANTES DO  
PROGRAMA JOVEM  
APRENDIZ QUANTO AO USO  
DAS TECNOLOGIAS  
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO  
E COMUNICAÇÃO**



**ALINE LUCIELLE SILVA  
MADALENA PEREIRA DA SILVA**

# 1 Introdução

Tecnologia e Educação caminham juntas no modelo educacional que se tem nos dias atuais. Ou, pelo menos, deveriam. Como apontam Schons e Santos (2022, p. 3610), na sociedade contemporânea, o conhecimento já se encontra “em toda parte, através da *web*, é possível viajar pelo mundo, conhecer diferentes pessoas e culturas, estudar qualquer conteúdo em qualquer horário, fazer amigos, jogar, tudo isso com um único aparelho conectado à internet”. Portanto, os ambientes formais de educação devem acompanhar e prever em suas atividades pedagógicas diferentes mídias educacionais, oportunizando que os estudantes se apropriem, de forma contextualizada e crítica, das possibilidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). No entanto, essas TDICs têm que acompanhar seus estilos de vida, gostos e costumes, para de fato, se mostrarem efetivas e oportunizarem ainda, o estudo autônomo.

Dadas as mudanças ocorridas nas últimas décadas, as TDICs têm gestado novos leitores e escritores “que se caracterizam pelas sensibilidades desenvolvidas na relação com os artefatos tecnológicos de seu tempo e que têm suas formas de pensar marcadas pelas dinâmicas da cultura digital em rede” (OSWALD; FERREIRA, 2012, p. 60). A relação com o conhecimento, portanto, se transforma e as TDICs podem ser usadas como recursos pedagógicos para re (significar) as aulas. Schons e Santos (2022, p. 3612) apontam ainda que, quando se trata das TDICs, “além de sua utilização ser capaz de romper com algumas barreiras socialmente impostas, ainda propiciam aulas mais motivadoras, capazes de desenvolver diferentes habilidades nos estudantes”.

Vale destacar que a utilização das TDICs por parte das escolas, depende de fatores sociais e econômicos, como a inclusão digital, por exemplo. Afinal, apenas oferecer a tecnologia aos professores e alunos pode se mostrar um motivo de frustração se não houver uma inserção desses interessados em um ambiente digital que se torne fácil e prazeroso. Logo, a presente pesquisa foi realizada com os jovens que fizeram ou fazem parte do programa Jovem Aprendiz da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Ela parte de uma inquietação a respeito do desinteresse de alguns jovens aos estudos no âmbito de um projeto de ação social. O referido programa, ofertado pela UNIVALI, no

campus de Balneário Camboriú, recebe jovens de todas as classes, bairros e até de cidades vizinhas.

Todos os jovens vinculados ao projeto têm entre 14 e 22 anos e estão em busca de uma oportunidade para ingressarem no mercado de trabalho. Considerando que esses jovens, alguns de forma mais tardia, estão em fase escolarização da educação básica e no currículo da educação básica, deve ser trabalhada a competência da cultural digital, é salutar que sejam adotadas “diferentes mídias educacionais, oportunizando aos professores e estudantes apropriarem-se, de forma contextualizada, autônoma e crítica das possibilidades das TDIC nos diferentes níveis das etapas formativas (DA SILVA; DE AGUIAR; JURADO, 2020, p.186).

Com base no exposto, o marco teórico percorre autores que tratam de inclusão digital, educação e sociedade e a perspectiva sociointeracionista, enquanto a metodologia aplicada, oferece abordagem exploratória-descritiva, com uso da pesquisa participante pela forma de interação entre os sujeitos envolvidos.

O texto está organizado em seções. Na primeira seção foi apresentada a proposta desta escrita. A segunda seção descreve a metodologia e a terceira apresenta a fundamentação teórica. Na quarta seção são apresentados os resultados e discussão. E por fim, na quinta seção são apresentadas as considerações finais do estudo.

## **2 Metodologia da Pesquisa**

A natureza da pesquisa quanto aos objetivos é descritiva, com abordagem mista (CRESWELL; CLARK, 2010), uma vez que utiliza técnica de transformação integrando dados qualitativos com quantitativos. O instrumento de coleta de dados consistiu no uso de um questionário.

A amostragem da pesquisa é não probabilística, por conveniência. Mattar (1996) fala que a amostragem probabilística é uma seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador. Já a amostra por conveniência é empregada quando o “[...] procedimento consiste em simplesmente contatar unidades convenientes da amostragem, é possível recrutar respondentes tais como estudantes

em sala de aula” (AAKER; KUMAR; DAY, 1995, p.376). Neste caso, optou-se por aplicar a pesquisa com estudantes do programa jovem aprendiz da UNIVALI no campus Balneário Camboriú/SC. A amostra prevista era de 10 estudantes.

O questionário foi aplicado aos participantes, com o objetivo de conhecer a faixa etária e o perfil de usuário das tecnologias digitais. Foram observados os tipos de mídias e TDICs utilizadas, quais eles têm acesso, frequência de uso, como usam, em quais atividades eles a utilizam e o propósito de usá-las. Foram evidenciados também, o nível de conhecimento dos jovens no manuseio das tecnologias digitais, aspectos considerados relevantes nas plataformas digitais e os itens relevantes para a aprendizagem escolar.

Os estudantes foram selecionados a partir de alguns critérios de inclusão: a) ter participado do programa Jovem Aprendiz nos anos 2019, 2020 e 2021; b) ter interesse em participar ativamente da pesquisa e cujo os pais do menor de idade concedessem a autorização de participação na pesquisa. A exclusão estava condicionada com base nos seguintes critérios: a) estudante que não tenha interesse em participar da pesquisa (não apresentou o termo de assentimento assinado) e; b) cujo os pais do menor de idade não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

### **3 Sociedade, Tecnologias Digitais e a Educação**

As inovações tecnológicas causam alterações do comportamento humano, já que as mesmas se impõem no cotidiano (KENSKI, 2003). Bauman (2001) chama esse momento como a "modernidade líquida", na qual as informações circulam rapidamente no cotidiano. É nesse universo tecnológico que a novas gerações veem-se rodeadas por tecnologias, consomem e produzem conteúdos diariamente, modificando comportamentos e movimentando a cultura em constante evolução.

Ligada ao âmbito do ensino, Pischetola e Heinsfeld (2017) explanam a cultura como valor simbólico dado pelas sociedades a determinados objetos, crenças e experiências, inclusive a educacional. Esse valor simbólico se estabelece por meio de processos de

significação e de ressignificação. Dessa forma, a cultura é tudo aquilo que se estabelece a partir da ação em sociedade como interações, experiências, produções à medida que tais ações (re) produzam significados e propiciem (res) significações, estas amplamente disseminadas, então, com as tecnologias disponíveis em cada tempo da sociedade humana.

[...] tecnologias são, portanto, artefatos culturais, produto das necessidades culturais. Através do desenvolvimento e da implantação de artefatos que encarnam intenções e desejos, os seres humanos obtêm ingerência sobre suas necessidades. Os artefatos se tornam mediadores das relações humanas com o mundo e potencializam as capacidades cognitivas ao atuarem como ferramentas técnicas e psicológicas (BANNELL *et al.*, 2016, p. 67).

Sabe-se que homem é o resultado do meio cultural no qual se socializa. As mudanças culturais não se concebem apenas pelo avanço das tecnologias, mas sim, como apresenta Santaella (2003, p. 43), “[...] com ações, ideias e artefatos que os indivíduos numa dada tradição aprendem, compartilham e avaliam.”

Santaella nomeia esses costumes como “traço de cultura”, que são estruturados pelo comportamento em grupo de família, educação, religião e política. O conceito de cultura afirmado, aponta que o ser humano “[...] é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas gerações que antecederam” (LARAIA, 2004, p.45).

Com base no exposto, destaca-se que a cultura digital, aqui em foco, não simboliza eliminar as culturas anteriores, mas sim, representa uma nova forma de manifestação da cultura, a qual absorve e ressignifica alguns valores, conceitos e conhecimentos, que se expandem com a tecnologias digitais. O que pode indicar um processo de reorganização (PRETTO, 2008).

A autora Pischetola (2016) menciona que as tecnologias da comunicação podem gerar mudanças na forma de conhecer o mundo, pressupondo atitudes e pensamentos diferentes. Grande parte dessas mudanças dadas pelo advento das tecnologias digitais sugere transformações nas atividades pessoais, sociais e cognitivas dos indivíduos, conseqüentemente, na sociedade contemporânea, incluído o ambiente escolar, uma vez que as instituições de ensino se

apresentam como lugar essencial no processo de formação de qualquer indivíduo. Essas transformações abrem espaço para uma discussão em torno do uso das tecnologias. No ambiente escolar, a junção de metodologias ativas com tecnologias digitais pode auxiliar no desenvolvimento de uma aprendizagem com sentido e significado através de práticas, atividades, jogos, problemas e projetos que combinem colaboração e personalização (MORAN, 2015).

A tecnologia pode contribuir para a transformação da sociedade. Isso porque o uso dela e o volume de informação oferecido modificou a forma como as pessoas se relacionam com o conhecimento. A sua incorporação no âmbito escolar dialoga com o contexto, e aquilo que é considerado primordial com relação à incorporação das tecnologias digitais em sala de aula, desloca-se da capacidade técnica e operacional para o engajamento em práticas sociais significativas (LÉVY, 2016; PISCHETOLA, 2016; SILVERSTONE, 2014).

Vidal e Miguel (2020, p. 374) refletem sobre esse momento da tecnologia tão intrínseco à nossa realidade e trazem a ideia de que:

Os pressupostos da educação contemporânea estão estreitamente relacionados com uma busca contínua pela melhora dos aspectos educacionais em todos os âmbitos, dito isso, ressalta-se que a inclusão da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem é uma quebra de paradigmas aos meios tradicionais de ensino, onde o novo modelo de ensino exige acima de tudo uma formação de indivíduos democráticos aberto ao diálogo e a discussão em prol da sua aprendizagem.

Com intuito de contextualizar a parte técnica da discussão a respeito das TDICs, O'Brien (2004) considera a tecnologia da informação como sendo o conjunto de *hardware*, *software*, banco de dados e redes utilizados para coletar, processar e distribuir a informação. Já Santaella (2010, p. 194) descreve que, tendo em vista a transformação da sociedade, existem cinco gerações de tecnologia:

- 1) Tecnologias do reprodutível: que é produzir conteúdo com o auxílio de tecnologias eletromecânicas, linguagens jornalísticas, fotográficas, cinematográficas da época, entre outras.

- 2) Tecnologias de difusão: transmissão via satélite, como rádio e televisão.
- 3) Tecnologias disponíveis: voltados para públicos específicos e até escolhas individuais, como televisão a cabo, videocassete, máquinas xerox, *walkmans*, etc.
- 4) Tecnologias do acesso: é a introdução da internet, um universo de informação em crescimento.
- 5) Tecnologias da conexão contínua: rede móvel ou espaços híbridos.

As gerações das tecnologias citadas justificam muitas das transformações que a sociedade vem seguindo nos últimos séculos, melhorando assim a linguagem, a comunicação e o saber. Essa evolução da tecnologia também trouxe uma aliança entre computadores e redes, fazendo surgir o primeiro sistema amplamente disseminado que dá ao usuário a oportunidade de criar, distribuir, receber e construir conteúdo (SANTAELLA, 2003, p. 20) "[...] no ciberespaço, onde o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade". É virtual toda entidade "desterritorializada" capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular (LÉVY, 1999).

As redes de comunicação providas pela Internet, inicialmente eram fixas, mas, gradativamente os recursos e a infraestrutura tecnológica começaram a provisionar a mobilidade, culminando com a computação ubíqua e pervasiva.

A computação pervasiva dispõe de recursos computacionais (computadores, sensores, aplicações) distribuídos de forma perceptível e imperceptível ao usuário. Esses recursos se auto detectam e interagem na construção de um contexto inteligente. Essa forma de distribuição permite o dinamismo de modelos computacionais capazes de configurar e ajustar aplicações para atender as necessidades dos dispositivos ou usuários com qualidade. A computação ubíqua se beneficia de avanços tecnológicos tanto da computação móvel quanto da computação pervasiva, integrando a mobilidade e a função da pervasividade dos dispositivos e sistemas. A

computação ubíqua possibilita a comunicação e a aprendizagem sobre qualquer ‘coisa’, em qualquer momento e local, utilizando as tecnologias móveis conectadas à internet (SANTAELLA, 2010). Logo, sua relação com as TDICs é muito mais intrínseca e se perpetua em diversas frentes das vivências humanas.

Entender as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs como instrumentos culturais, resultantes da construção ininterrupta de conhecimentos do homem e porque passaram a integrar a cultura de nossa sociedade, e ainda, ter ciência de que os conhecimentos científicos modificam o meio cultural, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos significa atentar para uma relação dialética entre o homem e a sociedade e, principalmente, situar a necessidade de emergência de novas reflexões à este respeito no âmbito educacional (VIDAL; MIGUEL, 2020, p. 374).

Contudo, não se pode garantir que a conectividade é usada para inserção das tecnologias da educação em sala de aula, pois dispor de infraestrutura tecnológica e equipar as escolas com computadores e Internet não significa que os estudantes estão inseridos na cultura digital. E se o propósito consiste apenas em informatizar a escola, o uso das TDICs está limitado em artefatos técnicos, não contribuindo para os processos de ensino-aprendizagem, interações sociais e por consequência, ao desenvolvimento dos estudantes.

Diante desse cenário, Bortolini *et al.* (2012, p. 142) fazem uma importante colocação a respeito do uso das tecnologias digitais na escola.

É preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação [...] se apresentam também no espaço escolar como um desafio no que diz respeito a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem, e para que isso ocorra de maneira eficiente e eficaz o professor em sala de aula assume o papel de um dos principais autores neste processo, tendo sua formação grande influência para tal.

Passarelli (2010, p. 18) estabelece que “[...] a intersubjetividade e a afetividade orientam a relação entre o autor e a rede, bem como promovem a mediação entre os autores na rede, afetando o cerne das discussões a respeito das formas de educar e modificando os cenários educacionais”. Tudo isso, é claro, fortemente influenciado por e de acordo com as gerações do século XXI que vivem diariamente um cotidiano de mudanças e de transformações.

No cenário contemporâneo, ainda, o acesso às novas tecnologias digitais tem revolucionado os modos de vida e gerado novos hábitos

que afetam os jovens e quase toda a população brasileira, bem como as relações intersubjetivas, as formas de sociabilidade, os modos de aprender, de (re) construir seu ambiente cultural, adaptando inclusive as formas de lazer e diversão. Torna-se importante nesse processo um olhar atento às relações entre os jovens e os meios tecnológicos (HABOWSKI; CONTE; MILBRADT, 2021, p.445)

Observar essas mudanças e esses novos hábitos é essencial para que se possa identificar o contexto no qual a pesquisa é aplicada, seus objetos e público envolvido.

## **4 Análise dos Dados da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada com 10 estudantes do programa jovem aprendiz. Na ocasião em que a pesquisa foi realizada, os estudantes participantes tinham entre 15 e acima de 18 anos, sendo que: - quatro deles tinham 17 anos; quatro acima de 18 anos; um com 15 e outro com 16 anos. O que, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e as normas de políticas da saúde apresentada por Eisenstein (2005), os participantes são considerados como adolescentes ou jovens.

Para o ECA o adolescente é aquele que tem entre 12 e 18 anos de idade; para a Organização Mundial da Saúde (OMS) o adolescente tem idade entre 10 e 19 anos e para a Organização das Nações Unidas (ONU), é aquele que tem entre 15 e 24 anos (EISENSTEIN 2005).

Dos estudantes entrevistados, 50% (cinco) são do sexo masculino, maioria no programa, 40% (quatro) feminino e um dos

entrevistados preferiu não se declarar. Quando questionados sobre o quanto consideram a tecnologia importante para suas atividades diárias, 80% (oito) responderam ser muito importante.

Os resultados demonstram que todos possuem televisão e internet, mas 90% possuem *smartphone*, 80% possuem computador/*notebook*; 50% dispõem de videogames; 40% tem *tablet* e 20% dos respondentes possuem outros itens, 10% citou a Alexa.

As informações apresentadas criam um perfil de jovens a ser observado, pois estão inseridos em um contexto de acesso à tecnologia como parte do dia a dia dada sua posição social privilegiada, por assim dizer. Embora não seja foco desta pesquisa, TICs *Kids* (NICK.BR, 2022) pode ser analisado futuramente para comparar os dados desta pesquisa com aqueles já realizados por outros pesquisadores em outros contextos.

Em relação aos propósitos pelos quais os estudantes utilizam as tecnologias, a maioria respondeu que usam para lazer e educação (80% dos respondentes), enquanto sete estudantes também utilizam para trabalho (70%) e três para relacionamento (30%).

Na avaliação do nível de conhecimento sobre as tecnologias, considerando a escala de 1 para iniciante e 5 para experiente, todos se declararam com conhecimento acima da média, isto é, no cômputo geral, observou-se estarem no nível de conhecimento intermediário.

Quando questionados sobre a percepção em um ambiente computacional como as plataformas, *software*, aplicativo, *site*, redes sociais, blog etc. (Quais os aspectos que são considerados essenciais?), todos os respondentes elegerem os conteúdos como um aspecto essencial. Com isso, pode-se perceber que a busca por conteúdo se realiza, possibilitando que os jovens possam se utilizar desses ambientes para compreender melhor os conteúdos.

Vidal e Miguel (2020, p. 369) apontam que são necessárias reflexões contínuas quanto “[...] a adequação do ensino para atender as necessidades de uma comunidade cada dia mais imersa ao mundo informacional, tecnologicamente ativos”.

Em consonância com os autores, observa-se que os jovens participantes desta pesquisa possuem uma forte relação com as tecnologias digitais, pois elencaram diferentes aspectos relacionais a

um ambiente computacional. Os aspectos observados nesta questão foram os seguintes: conteúdo, busca de conhecimento/informação, interatividade, acessibilidade, *layout* – estrutura do ambiente, produção de conteúdo – ambiente permite postagem de conteúdo.

Na percepção dos participantes, o grau de relevância dos aspectos observados foram os seguintes: 100% deles indicou o aspecto conteúdo como essencial, 60% elegeram o *layout* e a busca por conhecimento/informação, por serem considerados cruciais nesses ambientes. A interatividade e acessibilidades ficaram com 50% e 40%. Já a própria autoria de conteúdo não é um aspecto tão essencial na percepção desses jovens, pois apenas 30% destacou como relevante e com isso, evidencia-se que os jovens são mais consumidores do que produtores de conteúdo.

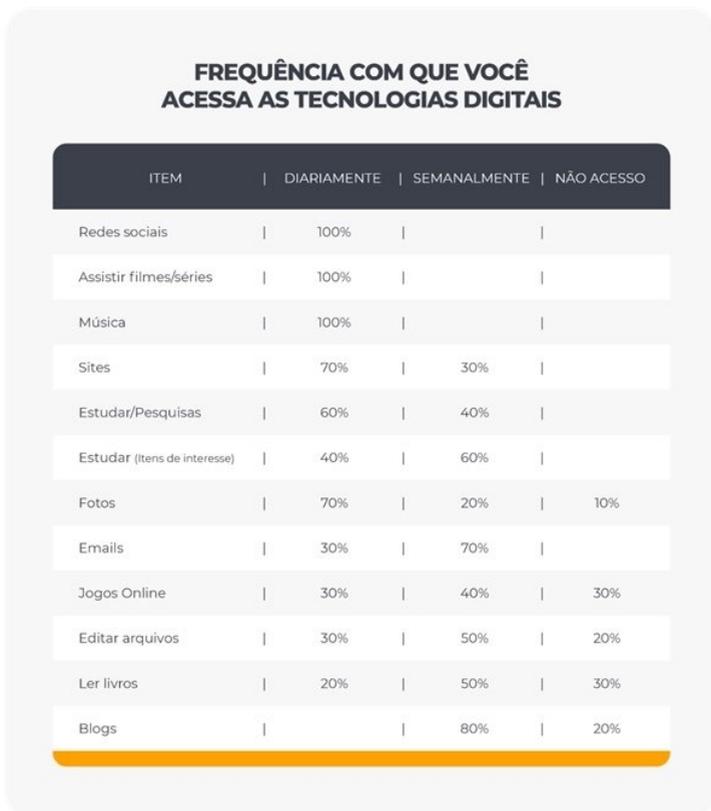
Almeida e Valente (2011) afirmam que as tecnologias possibilitam, muito mais do que meios para disseminar informações. A sua utilização nas práticas pedagógicas propicia um currículo voltado à autonomia do estudante, possibilitando gerar informações para compreender o mundo. Portanto, frente ao evidenciado na fala dos participantes, considera-se essencial a inserção das TDICs no contexto das aulas, pois esses estudantes são nativos digitais e como tais, estão imersos em diferentes elementos provenientes desta cultura, o que pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que os participantes apontaram que os conteúdos são essenciais num ambiente computacional, os mesmos foram questionados quanto ao tipo de conteúdo que buscam. Quanto a esse questionamento, 80% dos estudantes colocaram que buscam por orientação profissional, o que já seria esperado sendo que são integrantes do Projeto Jovem Aprendiz.

Schons e Santos (2022) mencionam a relação das tecnologias com a busca por empregos, qualificação profissional e capacitação, fatores que podem ser de extrema importância aos jovens que utilizam a internet, o que se revela nos dados trazidos. Ademais, 70% responderam que o ensino das disciplinas e o mercado de trabalho também são itens essenciais, seguido de 60% por lazer e 50% relacionamentos afetivos. O que chamou atenção é que apenas cinco participantes buscaram jogos e apenas um deles, leitura.

Quando questionados sobre a frequência de acesso (diariamente, semanalmente e não acesso), notou-se que diariamente eles utilizam os recursos digitais para o "lazer". As redes sociais, os filmes, as séries e as músicas aparecem com 100%, seguido por acesso a sites e fotos com 70%, estudar e realizar pesquisas está com 60%. Contudo, pesquisar e estudar assuntos de interesse ficou com 40%. Em relação aos *e-mails*, apenas 30% os acessa diariamente.

Os blogs não são acessados diariamente, contudo, esse recurso teve a maior pontuação no acesso semanal com 80% dos participantes. Outros recursos, tais como jogos, ler livros e editar arquivos e textos também não têm um acesso significativamente na rotina diária, ficando entre 20 e 30%. (Figura 29.1).

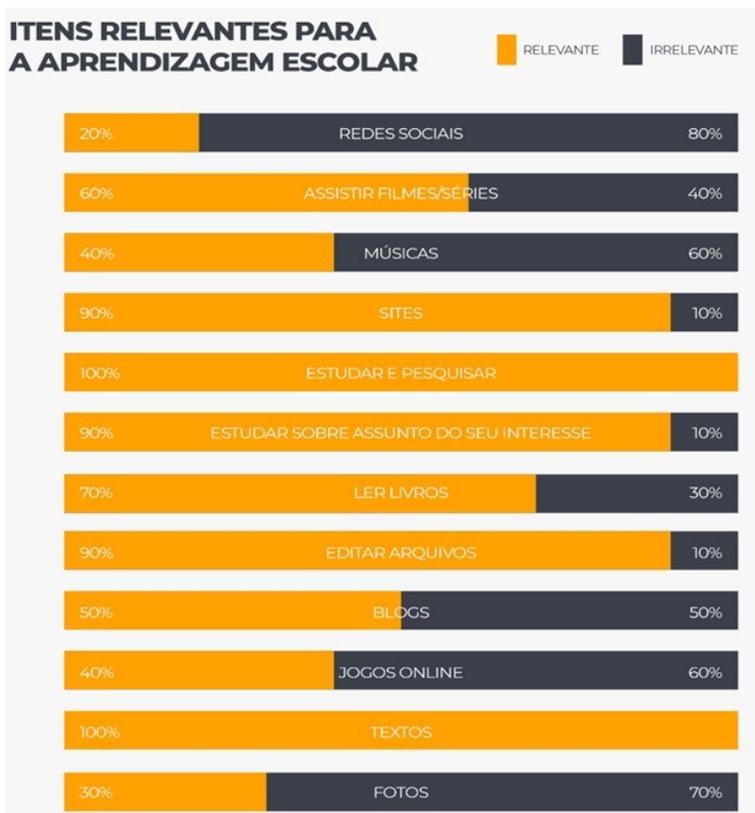


**Figura 29.1:** Frequência de acesso da TDICs pelos jovens. Fonte: resultados da pesquisa (2022).

O uso das TDICs pode aprofundar temas da vida social e habilidades que vão para além do contexto escolar. Isso porque a sociedade em rede provê conexões e informações plurais e atualizadas constantemente sobre quaisquer assuntos tratados nas diversas atividades humanas,

[...] o acesso significativo à informação; a liberdade de desenvolver capacidades críticas para a seleção dos recursos postos à disposição pela tecnologia e, em particular, pela rede; finalmente, o acesso à rede social e, portanto, ao intercâmbio de opiniões e informações podem levar os sujeitos a participarem da vida política, aprofundar temas de interesse em conhecer e interpretar os eventos mundiais (PISCHETOLA, 2016, p.37).

Após entender a frequência de uso dos recursos digitais pelos participantes, partiu-se para a análise dos itens que eles consideravam relevantes à aprendizagem escolar. Diferente do relacionado anteriormente, os itens “estudar e pesquisar”, “estudar temas de interesse”, “leitura de textos” e “sites” tiveram colocação alta em relação aos recursos digitais que eles utilizam. Com isso, pode-se inferir que os jovens têm o conhecimento do que é relevante para sua aprendizagem conforme respostas sumarizadas na Figura 29.2.



**Figura 29.2:** Itens relevantes à aprendizagem escolar na percepção dos jovens participantes. Fonte: resultados da pesquisa (2022).

Araújo (2020) reitera que a aproximação dos estudantes com as ferramentas digitais pode começar em outros espaços, que não os educacionais (lazer, etc.). Contudo, ao se depararem com a possibilidade de utilizar a tecnologia para o aprendizado, eles já vêm carregados de uma carga de conhecimento e de habilidades que lhes permitem acessar novos conteúdos, formas de aprender, etc. A fala da autora reflete os dados desta pesquisa, pois, ao serem questionados sobre o uso de outros aplicativos para os estudos, três participantes adicionaram Duolingo, Youtube, Udemy e Wikipédia. Contudo, essa postura sobre os espaços não educacionais, ainda, merece resgate do pensamento de Rinaudo (2015) para reflexão quando esse aponta que

tal comportamento pode revelar uma carência na instrução para a utilização das TDCIs.

O contexto de atividades de lazer não é o contexto escolar. Essas habilidades foram adquiridas, às vezes, por imitação não refletida ou por repetição de uma receita. Isso explica provavelmente o sucesso dos fóruns de ajuda relacionados com a informática e, nomeadamente, o evitamento dos contrafogos implementados pela educação nacional e pelas coletividades locais. Essas competências em informática atribuídas aos jovens são, às vezes, apenas aparentes (RINAUDO, 2015, p.341).

Ao serem questionados sobre o tipo de conteúdo que geram em redes sociais, 80% buscam conteúdos de lazer; 40% conteúdos de relacionamentos; 30% conteúdos relacionados a trabalho; e apenas dois estudantes afirmaram que criam conteúdo para os estudos, com isso, 80% deles são apenas consumidores de conteúdo. Com esses percentuais, novamente se evidencia que os jovens participantes são mais passivos do que ativos no que se refere à criação de conteúdo. As redes sociais, por exemplo, por estarem mais atreladas a um espaço de descontração e de divertimento, não apresentaram dados muito significativos enquanto ferramentas de ensino, mesmo assim, os jovens são mais usuários do que criadores de conteúdo.

## **5 Considerações Finais**

Ao trabalhar com jovens e sua relação com a tecnologia percebeu-se como essa se altera de acordo com detalhes pequenos, mas que fazem toda a diferença quando se trata de interação digital voltada para a educação, especialmente para a educação básica.

São alunos imediatistas, aficionados por jogos, pela estética espetacular de *apps* e portais, que têm tempo livre, mas não querem perder tempo. Precisam ser envolvidos com imagens, cores e estilos familiares àqueles que já navegam por tudo o que há de mais recente em matéria de entretenimento e diversão digital. Contudo, não estão alheios ao comportamento crítico em relação àquilo que consomem. Com base nos resultados, essa pesquisa mostrou que eles não são apenas usuários dos recursos provenientes da cultura digital, mas também atuam como críticos, protagonistas e produtores do

conhecimento por meio das ferramentas utilizadas para o estudo autônomo.

**Agradecimento:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), com concessão de bolsa e projeto financiado pelo TO FAPESC/TO 2021TR001773.

## 6 Referências

- AAKER, David.; KUMAR, V.; DAY, G. **Marketing research**. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1995.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011. Capítulo 3. pp. 27-37.
- ARAÚJO, Thamiris Oliveira de. O. Tecnologias móveis na educação: reflexões e práticas. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 5, n. 1, p. 59-80, jun. 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BANNELL, Ralph Ings *et al.* **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC, 2016.
- BORTOLINE, et al. Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo. **Revista destaques acadêmicos**, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, p. 141-150, 2012.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 03 Jan. de 2021.

CRESWELL, John .W., CLARK, Vick. L. P. **Designing and conducting Mixed Methods Research**. Lincoln: Sage, 2010.

DA SILVA, Madalena Pereira; DE AGUIAR, Paula Alves; 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, p.182-204, 2020.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolesc Saude**. Vn2 2005; Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesauade.com/pdf/v2n2a02.pdf>. Acesso em 20 Jun. de 2021.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; MILBRADT, Carla. As juventudes e as tecnologias: horizontes educacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 16, n. 2, p. 440-466, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12718/10413>. Acesso em 24 de ago. de 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo. Papirus, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17 Ed. Rio de Janeiro - RJ: Jorge Zahar, 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

NIC.BR. **TIC Kids Online Brasil**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 04 de dez. de 2022.

- MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. Ed. Atlas. 1996.
- MORAN, José Manuael. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 10 de ago. de 2021.
- O'BRIEN, James A. Sistemas de informação e as decisões gerenciais na era da internet. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- OSWALD, Maria Luiza; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Educação e Cibercultura: ler e escrever na contemporaneidade. In: AMARILHA, Marly. (Org) **Educação e Leitura: novas linguagens, novos leitores**. Campinas, SP: Mercado de Letras. Natal, RN: UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012, 36 p.
- PASSARELLI, Brasilina; KIYOMURA, Juliana. **Atores em rede: etnografia virtual no programa ACESSA SP**. Atores em rede: olhares luzo-brasileiros. São Paulo: Escola do Futuro-USP/Editora SENAC São Paulo, p. 163-186, 2010.
- PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.
- PISCHETOLA, Magda, HEINSFELD, Bruna Damiana. Technologies and teacher's motivational style: a research study in Brazilian public schools = Tecnologie e stile motivazionale dell'insegnante: una indagine condotta nelle scuole pubbliche brasiliane. **Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies**, Milão, n. 17, 2017. Disponível em: <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1305>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- PRETTO, Nelson De Luca.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N L.; SILVEIRA, S.A (org.). **Além das**

**redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

RINAUDO, Jean-Luc. Usos privados e usos escolares das tecnologias de informação e comunicação (TIC). In: PORTO, Cristiane et al. **Pesquisa e mobilidade na cibercultura:** Itinerâncias docentes. Bahia: Edufba, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Departamento de Computação Marquês de Paranaguá, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Editora Paulos, 2003.

SCHONS, JULIANA C. S.. SANTOS, MARIA A. S. Análise sobre a importância da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas de ensino fundamental: inclusão digital e a acessibilidade dos alunos com deficiência. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.1, p. 3604-3617 jan. 2022.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

VIDAL, Altemar Santos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, Maio/2020, vol.14, n.50, p. 366-379.



**30. A REMUNERAÇÃO E O  
DISCURSO DE  
VALORIZAÇÃO DO  
MAGISTÉRIO NO BRASIL**

.....

**VIVIANE DE LOURDES COSTA ROSA DOS  
SANTOS  
JAIME FARIAS DRESCH**

# 1 Introdução

Este capítulo apresenta uma problematização sobre a remuneração, compreendendo-a como prática discursiva constitutiva do discurso de valorização do magistério. A pesquisa de natureza qualitativa aqui apresentada é um recorte de um estudo mais abrangente desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e se ampara em uma perspectiva histórica, que constitui sua trama em meio aos cenários, político, econômico e cultural. Esta articulação produz efeitos na organização da educação brasileira, por meio da formulação de discursos de valorização do magistério. Neste aspecto, problematizar a remuneração do magistério em diferentes cenários é um desafio. Isso porque a remuneração destes profissionais produz efeitos capazes de interferir na construção de uma educação de qualidade. O estudo está delimitado entre o período em que ocorre a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, até contemporaneidade. Ainda que longo, compreendemos que este é o período em que determinadas políticas de remuneração do magistério contribuíram, de formas diversas, para a constituição da profissão docente, até a consolidação do discurso contemporâneo sobre a valorização do magistério.

## 2 Metodologia

Esta pesquisa se constituiu a partir de uma abordagem qualitativa, por meio da revisão narrativa de literatura, possibilitando a contextualização sobre a temática da remuneração na educação brasileira. Uma revisão narrativa visa fornecer “sínteses narrativas”, permitindo ao leitor a compreensão sobre determinada questão e saber como esta foi tratada na literatura científica, considerando que os critérios de seleção dos textos utilizados não necessariamente estejam explicitados (RIBEIRO, 2014). Nesse sentido, “a seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva” (CORDEIRO et al., 2007, p. 429-430).

O recorte aqui apresentado está fundamentado em Custódio (2011), Monlevade (2000), Saviani (2013), Rocha (2009) e outros. A análise é constituída a partir da análise foucaultiana do discurso das produções selecionadas. Nesse sentido, é relevante demarcar que a

perspectiva teórica dos autores das produções estudadas fundamenta-se na visão crítica, de acordo com o materialismo histórico dialético. Assim, percebe-se a presença de enunciados vinculados à problematização da remuneração do magistério, os quais vêm integrar o que definimos nesta pesquisa como discurso contemporâneo da valorização do magistério.

O presente estudo, está pautado em um contexto de articulações de âmbito político, econômico e cultural, de produção de práticas discursivas, que constituem efeitos no ensino público brasileiro, a partir da formulação de políticas educacionais, por meio de vestígios e rupturas presentes nos diferentes momentos históricos apresentados na literatura, em relação ao magistério público brasileiro.

Nesta perspectiva, a partir da maneira como desenvolvemos uma pesquisa, segundo Lockmann (2016) é possível destacar determinadas cenas, à medida que outras são negligenciadas no decorrer do processo de construção da trama histórica.

Diante do exposto, se faz necessário a compreensão do objeto de estudo a partir desta trama histórica, no intuito de desnaturalizar o que é visto como normal, que sempre esteve ali, presente no mundo (KLAUS; HATTGE; LOCKMANN, 2015). Não seria pertinente, portanto, propor uma ação pensante sobre a valorização do magistério público brasileiro sem destacar os enunciados sobre a remuneração, visto que estes são constituintes do discurso de reconhecimento da valorização destes profissionais.

### **3 Aspectos da constituição discursiva da valorização do magistério**

A história da educação institucionalizada no Brasil teve início no século XVI, a partir da chegada dos padres jesuítas, por meio da ação missionária. Os sacerdotes jesuítas foram pioneiros no exercício do magistério na Colônia, sem remuneração. Pois, segundo Saviani (2013), estes se mantinham com a administração temporal dos bens divinos – guardiões divinos, de propriedade da igreja, para a manutenção das obras espirituais, situação que perdurou até 1759, data em que ocorre a expulsão da Ordem de Jesus do país. Até este

momento histórico, podemos evidenciar que a organização do magistério foi pautada pelo sacerdócio – princípio adotado pelos padres jesuítas – que produziu efeitos na condução da educação brasileira e no modo vocacional como a sociedade percebia a atuação docente.

A partir do século XVIII, após a expulsão dos jesuítas, ocorreu, segundo Custódio (2011) e Rocha (2009), uma nova forma de organização política da educação, denominada de aulas régias – isoladas e esparsas, ministradas por pessoas com pouca instrução. Assim, foi possível garantir a manutenção da educação e a remuneração do professor, com o subsídio literário<sup>45</sup>, considerando a falta de profissionais qualificados. Este cenário foi desfavorável à valorização do magistério, impactando diretamente na remuneração inadequada deste profissional.

É importante considerar, nesse sentido, que a classe dos religiosos, conforme Monlevade (2011), não recebiam remuneração, embora tivessem uma vida confortável, com base em doações, que garantiam a manutenção de seus votos de pobreza. Em consequência deste contexto, no século XIX, um novo cenário político e econômico se delineou no país, na década de 1850. Uma nova política educacional se constituiu no Brasil independente, que sugeriu a implantação de escolas públicas e gratuitas em todo o país, com salário condizente com a necessidade de subsistência dos professores. Entretanto, neste período, segundo Custódio (2011), concretizou-se a transferência da instrução primária, até então de responsabilidade do Governo Federal, para suas províncias, sendo estas designadas a fornecer os professores primários e secundários para as escolas públicas. Com isso, o desenvolvimento do ensino primário expandiu-

---

<sup>45</sup> O subsídio literário é um imposto instituído por D. José I no ano de 1772, que vigorou até 1834, sobre carnes frescas, vinagres, aguardente e vinhos, no intuito de financiar o ensino público e os salários dos professores. Para uma melhor compreensão da criação do subsídio literário recorreremos ao reinado de D. José I de 1750 ao ano de 1777, considerando a publicação do Alvará Régio de 28 de junho do ano de 1759, documento que marcou o início da denominada Reforma dos Estudos Menores, que extinguiu as escolas jesuítas no Brasil.

se e contribuiu para a progressiva ampliação da oferta dos grupos escolares.

Em meados do século XX, este nível de ensino passou a ser ofertado em três períodos, produzindo efeitos na profissionalização docente. Diante disso, o professor passa também a ser mais controlado, além do que, ocorre a redução dos seus proventos financeiros mensais, ligado a necessidade de ampliar a jornada de trabalho para garantir sua subsistência.

Com a consolidação do processo de urbanização e industrialização, o que fortaleceu o modo e produção capitalista no país. Este cenário foi propício para a circulação de um discurso que defendia políticas modernizantes, que conseguissem articular ao ensino a novas técnicas adequadas aos novos tempos.

Na década de 1960, o país passou por uma tempestuosa movimentação política que culminou no golpe militar de 1964. Em consonância com os interesses hegemônicos da época, constituiu-se as bases da pedagogia tecnicista, que fundamentou a imposição das reformas educacionais no contexto da Ditadura Militar. De acordo com Saviani (2013, p. 382), o foco da pedagogia tecnicista “passa a ser a organização radical dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária”, buscando-se a todo custo garantir a “eficiência” do processo, enfatizando-se a racionalização e a planificação. Isso resulta em alto nível de controle e fragmentação do ato pedagógico, em que diferentes agentes cumprem tarefas específicas, o que, segundo Saviani (2013, p. 383) corresponde a uma tentativa de “transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril”, perdendo de vista “a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”.

A Constituição de 1967 alterou a Educação Básica, ao instituir a sua obrigatoriedade por oito anos, o que fomentou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei nº 5.692/71, atribuiu aos sistemas de ensino a responsabilidade de fixar a remuneração docente, visando a maior qualificação profissional, até porque a formação mínima exigida para a atuação no magistério, nas séries iniciais do 1º Grau era o curso de Magistério, em nível de 2º Grau (BRASIL, 1971). Neste contexto, “[...] o professor virou máquina, do

qual não se esperava mais a competência do artesão, o trabalho do operário qualificado” (MONLEVADE, 2000, p. 63).

Seguindo esta concepção, Saviani (2013), problematiza sobre a ótica global capitalista e seus efeitos na educação, visto que o modo de produção capitalista, interferiu no “[...] deslocamento do eixo de vida societário do campo para a cidade e da agricultura para a indústria” (SAVIANI, 2013, p. 191). Esse deslocamento, segundo o autor, resultou na expansão do processo de urbanização, aumentando a demanda de matrículas no ensino público. O aumento na demanda de matrículas, gerou a necessidade de admissão de profissionais sem qualificação e ampliação de jornada de trabalho, além da divisão dos proventos – remuneração – entre todos.

Diferente do setor público, o setor privado obtém lucro com base no crescente número de matrículas. Neste aspecto, “quanto maior arrecadação, tanto maior será o salário potencial. Quanto menor for o número de professores, derivado do número de matrículas no ensino público, tanto maior poderá ser o seu salário” (MONLEVADE, 2000, p. 69).

Portanto, o processo que leva à desvalorização da remuneração do magistério no Brasil, ocorre por conta do crescente número de matrículas nas escolas públicas e, conseqüentemente, pela necessidade de ampliação do quadro de professores para atender tal demanda incoerente com a arrecadação tributária destinada à efetivação deste pagamento.

A questão da “[...] relação entre tributos, matrículas e salários de professores ficou explícita a partir da vinculação entre a arrecadação de impostos e sua destinação a educação pública<sup>46</sup>” (CUSTÓDIO, 2011, p. 123). Esta premissa, segundo a autora, nos remete ao crescimento do número de matrículas e incide na necessidade de mais professores. Isso acaba impactando na ampliação de carga horária e redução de salários, decorrente da divisão dos fundos públicos.

---

<sup>46</sup> Em 1772, se instituiu o primeiro imposto vinculado a educação, o subsídio literário, que vigorou até 1834, cuja renda deveria ser revertida para o pagamento dos ordenados dos professores.

Ocorre, então, a necessidade de estabelecer um parâmetro capaz de unificar a remuneração do magistério da Educação Básica brasileira, garantindo a este um valor “[...] mínimo, sem violentar a autonomia e inibir a capacidade de Estados e Municípios [...]” (MONLEVADE, 2000, p. 104). Custódio (2011) nos chama a atenção para o fato de que o processo de desvalorização está ligado à ampliação da jornada de trabalho, ao tempo de horas-aula semanais e à redução da hora-atividade – tempo destinado à organização de material e planejamento das aulas – que refletem diretamente na qualidade do serviço ofertado. Ademais, o processo de universalização do atendimento escolar e a garantia de educação gratuita no ensino básico público promoveram grande aumento no número de matrículas, o que não foi o caso dos investimentos financeiros públicos na educação brasileira.

Segundo Monlevade (2000), a Lei nº 5692/71 previa dois cargos na carreira do servidor, os quais poderiam ser acessados via concursos públicos, por processos seletivos ou regimes de vínculo de trabalho temporários e jornadas ampliadas, refletidas na remuneração por meio de compensações salariais. No que diz respeito aos direitos e garantias profissionais do magistério, Custódio (2011) ressalta que os governadores municipais e estaduais resistiram a incluir o magistério nos estatutos. Essa materialização da lei pela inclusão dos profissionais do magistério nos estatutos representou, em boa medida, a legitimação do discurso crítico em defesa da valorização do magistério. A inclusão nos estatutos possibilitou a constituição dos planos de carreira para o magistério. Estes passaram a representar um instrumento que defende um valor mínimo para o tão almejado salário-base, vinculado ao pagamento de adicionais como: tempo de serviço, progressão por titulação, gratificações e abonos.

#### **4. Políticas de remuneração: tensionamentos entre valorização e controle**

Para Custódio (2011), uma nova política educacional se delineou no Brasil independente, a qual previu escolas públicas gratuitas em todo o país, ministradas por professores com um salário capaz de garantir sua subsistência. Porém, houve apenas a

transferência da responsabilidade do ensino básico do governo federal para as províncias, por meio de um ato adicional, a Constituição Imperial, responsabilizando a corte imperial apenas pelos Cursos Superiores.

Com a adesão da Constituição Imperial, os efeitos deste documento são sentidos até a atualidade na qualidade de ensino da Educação Básica ofertada pelo setor público. Na época, o padrão de financiamento da educação escolar básica pública contava com uma política comparada a conta-gotas, por sua lentidão ao atender às necessidades envolvendo a mais frágil esfera da Federação, o município, que, segundo Monlevade (2000), em 1927, integrou-se à política de ações articuladas do financiamento da educação pública.

Nesse período, a profissão do magistério podia ser classificada em três classes denominadas de: secundários – os considerados bem remunerados, que atuavam nos Liceus; os primários – do ensino público de âmbito estadual e municipal, com baixa remuneração e os religiosos – aqueles que não possuíam remuneração, porém, viviam com dignidade, mantidos pela mensalidade paga pelos pais, além de também serem subsidiados pela isenção de impostos em coerência ao voto de pobreza.

Monlevade (2000) enfatiza que com a organização das escolas reunidas e grupos escolares aumentou o número de professores e funcionários, bem como foi ampliada a quantidade de salas de aula, turnos e demais dependências, como diretoria, secretaria, sanitários, quadras de esportes dentre outros. Segundo o autor, o professor passa então, a ser remunerado apenas pela função de dar aulas, o que refletiu na redução de sua remuneração e no aumento da jornada de trabalho para garantir seu sustento.

Frente a isso, o professor tornou-se algo semelhante a uma máquina, “[...] restando ao professor cadenciar, no melhor ritmo maquinal possível, o rio de estadia dos alunos no seu turno escolar, na sua hora-aula, esta última preferencialmente com menos de 60 minutos” (MONLEVADE, 2000, p. 63). No contexto de aumento da urbanização crescente, com maior demanda de matrículas, foi necessário improvisar professores, em especial para atuar nas escolas secundárias, disseminadas por todo o país (MONLEVADE, 2000). Para o autor, a ampliação da jornada de trabalho e dos turnos resultou

na divisão dos valores destinados aos salários e contribuiu com a desvalorização do magistério percebidas na atualidade. Na busca da superação da desvalorização, os professores procuraram manter sua subsistência. Com isso, tornaram-se empresários da educação, ao ampliar sua carga horária com ofertas disponíveis no mercado educacional, tais como a Educação Infantil, o ensino supletivo e os cursinhos pré-vestibulares.

Essa escola, na perspectiva da universalização, centrou o atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens das camadas populares, onde se concentrou o maior campo de atuação dos professores. Portanto, nas palavras de Monlevade (2000), a valorização social e profissional se legitima essencialmente pelo salário. Uma vez que, para o autor, a “[...] valorização salarial não se mede apenas pelo valor nominal do salário, mas pelo resultado de comparações no mercado e de lutas entre trabalho e capital [...]” (MONLEVADE, 2000, p. 69).

Neste aspecto, podemos evidenciar que a remuneração dos professores se difere entre o setor público e o privado. Quanto aos professores das escolas públicas, seus salários são provenientes de recursos financeiros públicos e administrados pelos estados e municípios, responsáveis pela oferta deste serviço. Pois, “[...] o pagamento dos salários provém de recursos públicos e seus patrões são os governos estaduais e municipais, que oferecem serviços gratuitos correspondentes a direitos sociais e impostos pagos pelos cidadãos” (MONLEVADE, 2000, p. 69).

Diferente da realidade do setor privado, neste período, foi possível perceber que o aumento do lucro depende do crescimento do número de matrículas, diferente do setor público, no qual existe uma conexão entre a quantidade de tributos destinados à manutenção dos fundos públicos. Deste modo, as matrículas e o salário dos professores estão interligados. Isto também influenciaria nas condições de trabalho, visto que elevaria a quantidade de estudantes por turma, o que impacta no trabalho deste profissional e na qualidade do ensino público.

A desvalorização salarial dos professores das escolas públicas torna-se acentuada pelo aumento do número de matrículas e, conseqüentemente, pela necessidade de ampliação do quadro de

professores, na contramão da arrecadação tributária que não apresentou tal crescimento. Portanto, a remuneração cada vez menor é efeito da falta de interesse dos governantes que dificilmente optam por ampliação de recursos vinculados à educação pública brasileira.

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, traz a obrigatoriedade de que a União, Estados e Municípios, garantam a criação e implementação dos planos de carreira, o que impacta na remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica, definida e norteadada pelo artigo 61 da Lei nº 9.394/1996. Essa obrigatoriedade se pauta também na viabilização do percentual previsto na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Lei nº 11.738/2008.

Cabe destacar que a LDB/96 contribui com a urgência de adequação educacional, de acordo com as recomendações da legislação vigente e a realidade do país. Esta lei foi amplamente discutida e aprovada na esteira da nova carta constitucional de 1988, resultante de um processo de redemocratização, durante a década de 1980. Mais tarde, a Emenda Constitucional nº 53/2006, alterou o texto do inciso V, do artigo 206, da Constituição Federal, dispondo como um dos princípios da educação a “[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988).

Algumas alternativas pertinentes ao processo para obtenção de parâmetro salarial do magistério foram experienciadas, segundo Monlevade (2000), tais como: a denominada banda ou faixa salarial, proposta pela Lei Imperial no ano de 1827; o salário médio, uma proposta do MEC, no ano de 1995, e o mais recente dispositivo, estabelecido pela Lei nº 11.738/2008, referente ao Piso Salarial Profissional Nacional – uma proposta dos trabalhadores do magistério, no decorrer do processo constitucional em 1988 e, posteriormente, transformado em Lei no ano de 2008.

O PSPN/08 refere-se à delimitação de um valor no qual não será possível “[...] fixar o vencimento inicial da carreira do magistério no menor grau de habilitação” (MONLEVADE, 2000, p. 105). Seguindo a premissa do discurso de preservação do valor de compra,

deve ser defendido da inflação, no que diz respeito aos profissionais do magistério.

Resultante de uma história marcada por muitas lutas, é possível afirmar que os profissionais do magistério podem contar com um arcabouço de instrumentos legais que se articulam com práticas discursivas, como visto no âmbito dos textos trabalhados, vinculados a um regime de verdade acerca da valorização do magistério.

Embora a remuneração seja capaz de simbolizar a valorização do magistério, segundo Monlevade (2000), esta vai além, conecta-se a outros enunciados, produzindo uma trama discursiva. Neste sentido, o discurso de valorização do magistério, por meio da remuneração, está ligado à legislação e aos enunciados de financiamento, carreira, entre outros.

A problematização do enunciado remuneração, na perspectiva de valorização do magistério público, nos leva a pensar de forma articulada ao conceito de biopolítica de Foucault (2008). A biopolítica é compreendida como tecnologia de poder capaz de regular a população, pautado no sentido de controle sobre o bios – vida – e esta é administrada, conduzida tanto de forma individual, como coletiva.

A remuneração pode ser compreendida como uma forma de controle do Estado acerca da prática pedagógica destes profissionais do magistério. A remuneração sofreu muitas mudanças, com o passar dos tempos, constituindo diferentes estratégias de controle. Neste sentido, reformas nas políticas para educação ocorreram em diferentes períodos e contextos da história da educação brasileira, e o processo que constituiu estas reformas produzem práticas discursivas, que produzem efeitos nas relações de controle que subjetivam os sujeitos em cada momento histórico.

Na medida em que os discursos conduzem a certas práticas profissionais, vinculadas a certas demandas do mercado de trabalho, a remuneração atua como estratégia biopolítica, legitimando o controle das práticas profissionais, a vigilância dos corpos dos trabalhadores e subjetivação dos sujeitos do processo educacional. Seguindo este pensamento, os discursos são produzidos em diferentes tempos e espaços e apresentam efeitos de poder e saber, capazes de constituir verdades que subjetivam e conduzem, os sujeitos a partir das tecnologias de autogoverno e governo das condutas.

## 5 Considerações Finais

Este estudo nos possibilitou perceber que os problemas acerca da baixa remuneração do magistério não são um problema atual no Brasil. O resgate histórico realizado na pesquisa demonstrou que houve uma maior atenção com a remuneração do magistério público somente a partir da Constituição de 1988, com a vinculação legal do financiamento da educação.

A remuneração está diretamente ligada aos direitos dos profissionais do magistério público e está expressa em documentos oficiais como forma de garantia de legitimar e materializar, este entre outros direitos, os que asseguram a valorização do magistério. Neste contexto, as baixas remunerações e as condições de trabalho acabaram levando os profissionais do magistério a se organizarem em associações, sindicatos, dentre outros, visando a defesa de seus direitos e buscando possíveis saídas aos problemas da educação brasileira.

Esta baixa remuneração do magistério público inviabilizou a progressão na carreira e tornou-se uma ferramenta em defesa do salário-base, à medida que os valores adicionais, como gratificações – abonos – e progressões por titulação ou tempo de serviço prestado tornaram-se compensações pelas perdas inflacionárias.

Neste sentido, a constituição e implantação de plano de carreira, articulados à progressão na carreira, produziram um aumento na remuneração. Tal situação, teve o intuito de atrair o interesse e garantir a permanência dos profissionais no magistério. Ao mesmo tempo, a valorização por meio da remuneração pode ser compreendida como uma tática biopolítica, no sentido em que os docentes são governados por um determinado regime de verdade, com certo perfil profissional, com expectativas socioeconômicas e demandas políticas e econômicas derivadas do contexto histórico em que este grupo é subjetivado, em face de certo discurso de valorização do magistério, o qual inclui certos valores e práticas e exclui outros aspectos possíveis.

Foi possível perceber que a problematização a respeito da remuneração e da carreira dos profissionais do magistério da Educação Básica é fundamental, especialmente no que diz respeito às formas como as políticas públicas são definidas e implementadas e às

discussões acerca dos interesses de determinados grupos hegemônicos atrelados à constituição e circulação do discurso sobre a valorização do magistério.

## 6 Referências

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Dispõe Constituições Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília: Palácio do Planalto, 2008.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Profissionalização do magistério na Educação Básica:** análise da valorização profissional do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População.** Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana Domênica; LOCKMANN, Kamila. **Genealogia foucaultiana e políticas**

**educacionais: possibilidades analíticas.** Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 665 – 687, mai/ago, 2015.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto, **Caderno de Educação**, Dossiê, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10416>. Acesso em: 18 mai. 2021.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores:** o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIBEIRO, José L. Pais. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério:** remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.



**RESUMOS  
ABSTRACT  
RESUMENS**

---

A DITADURA CIVIL-MILITAR EM LAGES, SC: UMA  
(RE)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA (1964-1985)

THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP IN LAGES, SC: A  
(RE)CONSTRUCTION OF COLLECTIVE MEMORY (1964-1985)

Suzane Faita

Geraldo Augusto Locks

**Resumo:** O intuito deste capítulo é descrever o percurso de um projeto de pesquisa de dissertação, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação de uma universidade catarinense. A pesquisa sobre a memória e a ditadura civil-militar emergiu da prática social da pesquisadora, jornalista e historiadora, com pesquisas acumuladas na temática, e das angústias pessoais derivadas da conjuntura política brasileira que se apresenta na atualidade, corroborada por contínuas ameaças à democracia e ao estado democrático de direito. O objetivo é (re) construir a memória coletiva acerca do período em Lages, por meio de documentos e fatos inscritos nas memórias das pessoas. Na reconstrução da memória evidenciam-se três personagens, atores protagonistas sociais e políticos locais que à época foram perseguidos e presos pelas forças ditatoriais. A pesquisa é qualitativa, exploratória, documental e de campo. A abordagem é fundamentada na teoria do materialismo histórico e dialético. A história emerge da prática social e nesta perspectiva entende-se que é possível transformar a história, sabendo que o presente está cheio de passado. O conhecimento da história não produz efeitos rápidos ou imediatos, mas pode provocar o necessário espanto e gerar uma discussão mais crítica sobre o passado, o presente e o sonho de futuro. Espera-se que esta reflexão de (re) construção da memória, recrie resistências às práticas de autoritarismo, fortaleça o exercício da cidadania, a construção da soberania nacional, a democracia e o estado democrático de direito.

**Palavras-chave:** Projeto de Pesquisa. Memória. Ditadura Civil-Militar. Estado democrático de Direito.

**Abstract:** The purpose of this chapter is to describe the course of a dissertation research project, under development, in the stricto sensu Graduate Program in Education of a university in Santa Catarina. The research on memory and the civil-military dictatorship emerged from the social practice of the researcher, journalist and historian, with accumulated research on the subject, and from the personal anxieties derived from the Brazilian political conjuncture that is presented today, underpinned by ongoing threats to democracy and the democratic rule of law. The objective is to (re)construct the collective memory about the period in Lages, through documents and facts inscribed in people memories. In the reconstruction of memory there are three characters, protagonists social and local political actors who at the time were persecuted and imprisoned by dictatorial forces. The research is qualitative, exploratory, documentar and field. The approach is grounded in the theory of historical and dialectical materialism. History emerges from social practice and in this perspective it is understood that it is possible to transform history, knowing that the present is full of the past. Knowledge of history does not produce quick or immediate effects, but it can provoke the necessary amazement and generate a more critical discussion about the past, the present and dreams of the future. It is hoped that this reflection of (re) construction of memory, recreate resistance to authoritarian practices, strengthen the exercise of citizenship, the construction of national sovereignty, democracy and the democratic rule of law.

**Keywords:** Research Project. Memory. Civil-Military Dictatorship. Democratic state.

## A LACUNA LINGUÍSTICA CURRICULAR PERANTE A CHEGADA DE ESTUDANTES IMIGRANTES CONTEMPORÂNEOS

### LA BRECHA LINGUISTICA CURRICULAR ANTE LA LLEGADA DE ESTUDIANTES INMIGRANTES CONTEMPORÂNEOS

Marlene Eggert

José Marcelo Freitas de Luna

**Resumo:** Vivemos num mundo cada vez mais globalizado e plural onde o movimento e deslocamento de pessoas provocam o movimento de culturas, línguas, ideias, modos de conceber a vida, viver e conviver. De alguma forma, todos os países envolvem-se no processo migratório, e as demandas geradas por esses novos contextos desafiam todos os setores da sociedade. Neste artigo, trataremos, mais especificamente, da esfera educacional, uma vez que os processos educativos não podem ficar inertes diante dessa nova realidade. O presente estudo é fruto da dissertação de mestrado “Por um currículo para a educação linguística de estudantes imigrantes na perspectiva intercultural”, que teve como um dos objetivos específicos: descrever a lacuna linguística que se encontra no currículo, a partir das narrativas dos estudantes imigrantes e professores envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo com estudantes imigrantes e professores/as que atuam com este mesmo público, a fim de compreender essa lacuna, as possibilidades e os desafios enfrentados por esses estudantes, assim como professores/as envolvidos no processo de ensino aprendizagem. O trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos e Internacionalização do Currículo – Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional - do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí-SC. Desejamos que as reflexões peculiares a este trabalho contribuam para as discussões relacionadas a Currículo e Educação Linguística de Estudantes Imigrantes, num cenário educacional cada vez mais plural.

**Palavras-chave:** Estudantes Imigrantes. Educação Linguística. Currículo.

**Resumen:** Vivimos en un mundo cada vez más globalizado y plural donde el movimiento y desplazamiento de personas provoca el movimiento de culturas, lenguas, ideas, modos de concebir la vida, vivir y convivir. De alguna manera, todos los países se involucran en el proceso inmigratorio, y las demandas generadas por estos nuevos contextos desafían a todos los sectores de la sociedad. En este artículo, trataremos, más específicamente, de la esfera educativa, una vez que los procesos educativos no pueden permanecer inertes ante esta nueva realidad. El presente estudio es el fruto de la disertación de maestría “Por un currículo para la educación lingüística de estudiantes inmigrantes en la perspectiva intercultural”, y tuvo como uno de los objetivos específicos: describir la brecha lingüística que se encuentra en el currículo, a partir de las narrativas de los estudiantes inmigrantes y profesores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, realizamos una investigación de campo con estudiantes inmigrantes y profesores/as que actúan con este mismo público, con el fin de comprender esta brecha, las posibilidades y los desafíos enfrentados por esos estudiantes, así como los profesores/as involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo está vinculado al Grupo de Investigación Estudios Lingüísticos e Internacionalización del Currículo - Línea de Investigación: Prácticas Docentes y Formación Profesional - del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Vale do Itajaí-SC. Deseamos que las reflexiones propias de este trabajo contribuyan a las discusiones relacionadas con el Currículo y Educación Lingüística de Estudiantes Inmigrantes, en un escenario educativo cada vez más plural.

**Palabras clave:** Estudiantes inmigrantes. Educación Lingüística. Currículo.

# A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

## LEARNING MEDIATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE LITERACY AND LETTERING STAGE: TEACHERS' CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Andrea Prestes Xavier

Maria Selma Grosch

Vanir Peixer Lorenzini

**Resumo:** Nesse estudo apresentamos o resultado de uma pesquisa sobre formação continuada de professores, promovendo uma reflexão a respeito das contribuições da formação quanto ao provimento de subsídios para a mediação da aprendizagem no processo de alfabetização e letramento de estudantes com Deficiência Intelectual (DI).

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Mediação da aprendizagem. Deficiência intelectual. Alfabetização e letramento.

**Abstract:** In this study we present the results of a research on continuing education for teachers, promoting a reflection on the education contributions to the provision of subsidies for learning mediation in the literacy process of students with Intellectual Disabilities (ID).

**Key-words:** Teachers' Continuous professional development. Learning mediation. Intellectual disability. Literacy and lettering.

## A ORGANIZAÇÃO COMO CARACTERÍSTICA DA TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

### ORGANIZATION AS CHARACTERISTICS OF THE THEORY OF DIALOGICAL ACTION IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS

Jonatas Marcos da Silva Santos

**Resumo:** Este artigo discute a organização caracterizada pelo testemunho na formação inicial de professores. Tem como objetivo precípua a conscientização sobre a presença da organização, que é uma das características da teoria ação dialógica de Paulo Freire, na formação inicial de professores. Buscamos responder ao seguinte problema: qual a importância da organização na formação inicial de professores? Através da metodologia de pesquisa bibliográfica analisamos a composição da teoria da ação dialógica e elegemos a organização na formação inicial de professores por sua importância e pela contraposição explícita que realiza principalmente em face da manipulação que é um dos elementos da teoria da ação antidialógica, atualmente, predominante na formação inicial de professores. O aspecto dialético da organização constitui-se como crítica à dominação, à opressão e ao tolhimento das vozes gerados pela ação calcada no ato de manipulação. Os resultados da pesquisa indicam que organização dialógica enquanto testemunho está presente na formação inicial dos professores. Apontam ainda que quem busca realizar a ousadia, a coerência entre o que é dito e o que é praticado, a radicalização e a valentia de amar, encontra entraves que são postos através da manipulação constituída pela incoerência, pela fragmentação da ação dialógica, pela acomodação e pela descrença na transformação das situações de dominação.

**Palavras-chave:** Organização. Testemunho. Formação inicial.

**Abstract:** This article discusses the organization characterized by testimony in initial teacher education. Its main objective is to raise awareness about the presence of the organization, which is one of the characteristics of Paulo Freire's dialogic action theory, in the initial

training of teachers. We seek to answer the following problem: what is the importance of organization in the initial training of teachers? Through the methodology of bibliographic research, we analyzed the composition of the theory of dialogical action and we chose the organization in the initial training of teachers for its importance and for the explicit opposition that it performs mainly in the face of manipulation that is one of the elements of the theory of anti-dialogical action present too in initial teacher training. The dialectical aspect of the organization is constituted as a critique of domination, oppression and the suppression of the voices generated by the action based on the act of manipulation. The research results indicate that dialogical organization as a witness is present in the initial training of teachers. They also point out that those who seek to achieve boldness, the coherence between what is said and what is practiced, the radicalization and the courage to love, encounter obstacles that are placed through the manipulation constituted by incoherence, by the fragmentation of dialogic action, by the accommodation and disbelief in the transformation of situations of domination.

**Keywords:** Organization. Testimony. Initial training.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO BRASIL E NO MÉXICO:  
A TENSÃO ENTRE O GLOBAL X LOCAL (2013 A 2019)

THE PEDAGOGY OF COMPETENCIES IN BRAZIL AND MEXICO:  
THE TENSION BETWEEN GLOBAL X LOCAL (2013 TO 2019)

Bárbara Macedo  
Adolfo Ramos Lamar

**Resumo:** A Pedagogia das Competências, lócus da presente pesquisa, faz parte de mudanças advindas de Reformas Educacionais no Brasil e em outros países. Tais reformas têm-se justificado pela necessidade de adequar a Educação às demandas do mundo contemporâneo. Ramos (2001, 2002, 2003) dispõe que a Pedagogia das Competências é um novo pragmatismo que reduz a Educação aos novos processos da realidade de produção mercadológica. Um dos caminhos de analisar e estudar as Reformas Educacionais, mais especificamente a Pedagogia das Competências, de maneira crítica, é pela Epistemologia da Educação Comparada. O objetivo geral da pesquisa consiste em comparar e contrastar as tensões entre global e local na produção científica sobre a Pedagogia das Competências do Brasil e do México, no período 2013 a 2019, no contexto das Reformas Educacionais, pela perspectiva da Educação Comparada. Os dados foram gerados por meio da análise bibliográfica e documental. Foram pesquisadas dissertações de mestrado e teses de doutorado do Brasil e México, entre 2013 até 2019, tendo o autor Cellard (2008) como referência para análise de documentos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi do tipo comparada, tendo como referenciais teóricos Bereday (1972) e Ferran Ferrer (2002). Após análise de dados das vinte e quatro pesquisas, pode-se perceber na comparação e contraste entre Brasil e México uma Pedagogia das Competências que molda a Educação ao formato tecnicista, voltada a questões mercadológicas, sem uma vinculação direta entre teoria e prática, podendo vir a reforçar a acriticidade e priorizando a teoria do capital humano, assim como com uma padronização curricular e uma ênfase no “saber fazer”.

**Palavras-chave:** Pedagogia das Competências. Global x Local. Educação Comparada.

**Resumen:** The Pedagogy of Competencies, locus of this research, is part of changes arising from Educational Reforms in Brazil and in other countries. These reforms have been justified by the need to adapt Education to the demands of the contemporary world. Ramos (2001, 2002, 2003) states that the Pedagogy of Competencies is a new pragmatism that reduces Education to the new processes of the market production reality. One of the ways to critically analyze and study Educational Reforms, more specifically the Pedagogy of Competencies, is through the Epistemology of Comparative Education. The general objective of the research is to compare and contrast the tensions between global and local in scientific production about Pedagogy of Competencies in Brazil and Mexico, from 2013 to 2019, in the context of Educational Reforms, from the perspective of Comparative Education. Data were generated through bibliographic and documental analysis. Master's dissertations and doctoral theses from Brazil and Mexico were researched, between 2013 and 2019, with the author Cellard (2008) as a reference for document analysis. The research, with a qualitative approach, was of the comparative type, using as theoretical references Bereday (1972) and Ferran Ferrer (2002). After analyzing data from twenty-four surveys, it was possible to notice in the comparison and contrast between Brazil and Mexico a Pedagogy of Competencies that molds Education to a technicist format, focused on marketing issues, without a direct link between theory and practice, which may reinforce uncriticality and prioritize the theory of human capital, as well as with curricular standardization and an emphasis on “know-how”.

**Keywords:** Pedagogy of Competencies. Global x Local. Comparative Education.

# AÇÃO HUMANA, ATIVIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

## HUMAN ACTION, TEACHING ACTIVITY AND TEACHERS' CONTINUED FORMATION: PERSPECTIVES FROM HANNAH ARENDT'S THOUGHT

Maria Selma Grosch

**Resumo:** Este ensaio apresenta uma reflexão sobre a formação continuada de professores como uma ação que não pode ser desencadeada por sujeitos solitários. A reflexão está embasada no pensamento de Hannah Arendt que defende a ação e o discurso como um ato político comunicado entre os pares. A escola pode ser um lugar de desenvolvimento das singularidades ao mesmo tempo que se constitui um ambiente coletivo propício ao desenvolvimento da profissionalidade no exercício do magistério público. Aspectos condicionantes da atividade docente têm mais possibilidades de ser compreendidos e superados, se necessário, quando o grupo de professores toma para si a responsabilidade pelas consequências das suas ações cotidianas.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Ação docente. Profissionalidade.

**Abstract:** This text presents a reflection on the continuing education of teachers as an action that cannot be developed by teachers in solitude. The reflection is based on the thought of Hannah Arendt who defends the action and speech as a political act among peers. The school can be a place for the development of singularities the same time constitutes a environment collective favorable to the development of professionalism. Aspects of teaching activity have more chances of being understood and overcome, if necessary, when the Group of teachers have responsibility for the consequences of their everyday actions.

Key-words. Continuing training of teachers. Teaching action. Professionality.

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO GRUPO DE TRABALHO 23 -  
GÊNERO, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE DA ANPED NACIONAL,  
NO PERÍODO DE 2017 A 2019: UMA ANÁLISE QUALITATIVA E  
DOCUMENTAL

SCIENTIFIC PRODUCTIONS OF THE WORK GROUP 23 -  
GENDER, EDUCATION AND SEXUALITY OF THE ANPED  
NACIONAL, IN THE PERIOD FROM 2017 TO 2019: A  
QUALITATIVE AND DOCUMENTAL ANALYSIS

Marcelo dos Santos Silva

Rodrigo Díaz de Vivar y Soler

**Resumo:** Este estudo faz parte da linha que discute a cultura e dinâmicas sociais e os saberes de si. Teve por objetivo investigar as categorias de gênero, sexualidade e educação das produções científicas do GT23, nas reuniões nacionais da ANPEd, especificamente nas edições de 2017 e 2019. Para que tal objetivo fosse alcançado, utilizou-se de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999) e documental, referente a documentos da ANPED como objetos de investigação (FIGUEIREDO, 2007), alicerçando uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2010). Após a descrição do material, foi realizada a categorização dos dados (MORAES; GALIAZZI, 2005), aproximando os trabalhos em seus contextos e iniciando uma análise comparativa das categorias (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Entre os resultados, observou-se grande participação do gênero feminino na apresentação dos trabalhos dos dois eventos da ANPEd e maior participação das regiões Sul (11 trabalhos apresentados) e Sudeste (10 trabalhos apresentados). Dos 37 trabalhos analisados (21 em 2017 e 16 em 2019), 31 foram aproximados em 6 categorias: Criança e jovem na escola (9 trabalhos); Docentes, sexualidade/gênero (7); Gênero na Pesquisa em Formação Docente e em Educação (6); Gênero no discurso midiático-pedagógico (3); Sexualidade, feminismo e feminilidade (3); Religião e ideologia de gênero (3). A análise da aproximação das categorias apontou que a maioria dos trabalhos (28) apresentou alguma relação com a escola, e que o espaço escolar,

conforme preconiza Foucault (2010), é usado para disciplinarizar os corpos e os processos de subjetivação dos indivíduos em relação à sexualidade e às concepções de gênero. Tanto na esfera de políticas públicas educativas sobre gênero, quanto na formação docente e discente, há uma reprodução de governamentalidades das diversidades sexuais na intenção de manter sob controle os níveis de inclusão e participação dessas diversidades. As práticas de biopoder (FOUCAULT, 2010) apresentam e reforçam um conjunto de políticas que normalizam a escola e reforçam os modos de exceção de sexualidades binárias frente as dimensões dos estudos de gênero. Conclui-se que as experiências socializadas pelo GT-23 da ANPED, ocupam um papel central na difusão do pensamento crítico e sua relação com as problematizações das identidades e subjetivações no mundo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Educação. ANPEd. Gênero.

**Abstract:** This study is part of the line that investigates culture and social dynamics and self-knowledge. It aimed to investigate the categories of gender, sexuality and education of the scientific productions of the GT23, in the national meetings of ANPEd, specifically in the 2017 and 2019 editions. In order to achieve this objective, qualitative research was used (BOGDAN; BIKLEN, 1999) and documentary, referring to ANPEd documents as objects of investigation (FIGUEIREDO, 2007), supporting a bibliographic research (GIL, 2010). After the description of the material, the data was categorized (MORAES; GALIAZZI, 2005), approaching the works in their contexts and initiating a comparative analysis of the categories (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Among the results, there was a great participation of females in the presentation of the works of the two ANPEd events and greater participation of the South (11 works presented) and Southeast (10 works presented). Of the 37 works analyzed (21 in 2017 and 16 in 2019), 31 were approximated in 6 categories: Children and young people at school (9 works); Teachers, sexuality/gender (7); Gender in Research in Teacher Training and Education (6); Gender in media-pedagogical discourse (3); Sexuality, feminism and femininity (3); Religion and gender ideology (3). The analysis of the approximation of the categories showed that most of the works (28) showed some relationship with the school, and that the school space, as recommended by Foucault (2010), is used to

discipline the bodies and the processes of subjectivation of individuals in relation to sexuality and gender conceptions. Both in the sphere of public educational policies on gender, as well as in teacher and student training, there is a reproduction of governmentality of sexual diversities in order to keep the levels of inclusion and participation of these diversities under control. Biopower practices (FOUCAULT, 2010) present and reinforce a set of policies that normalize the school and reinforce the modes of exception of binary sexualities in the face of the dimensions of gender studies. It is concluded that the experiences socialized by the ANPED GT-23, play a central role in the diffusion of critical thinking and its relationship with the problematization of identities and subjectivations in the contemporary world.

**Keywords:** Sexuality. Education. ANPED. Gender.

# AS QUESTÕES DE GÊNERO SOB UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA O ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

## GENDER ISSUES FROM AN ONTOLOGICAL PERSPECTIVE: IMPLICATIONS FOR THE SCOPE OF EDUCATION

Taina Pereira

Vidalcir Ortigara

**Resumo:** O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída em 2021, pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, que teve como objetivo geral compreender as relações de gênero a partir da formação do gênero humano e suas possíveis implicações para o âmbito da educação. Em um estudo bibliográfico, fundamentado no materialismo histórico-dialético como base teórica-metodológica e como método investigativo a Teoria Histórico-cultural, buscamos compreender as questões de gênero mediante abordagem ontológica. Assim, analisando como ocorre a gênese e desenvolvimento da condição contemporânea das relações de gênero, colocando em questão os elementos sociais estruturais, constatamos que a superação total dessa condição só será possível em uma nova forma de sociabilidade. Porém, a educação escolar é elemento importante para a transformação social, importante para a construção e o desenvolvimento da sociedade e por isso espaço para discutir gênero, de forma que meninos e meninas se compreendam no contexto desta sociedade. Para isso, aponta-se que a educação escolar tenha como base teórica o conceito do próprio gênero humano, pois somente compreendendo-se como partícipe deste é possível analisar e criticar as condições de desigualdade, de opressão, de padrões e estereótipos entre homens e mulheres.

**Palavras-chave:** Questões de gênero; Educação escolar; Ontologia.

**Abstract:** The present work is a summary of a master's research completed in 2021, by the Postgraduate Program in Education - PPGE of the Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, which had

the general objective of understanding gender relations from the formation of gender. and its possible implications for the scope of education. In a bibliographic study, based on historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological basis and as an investigative method the Historical-Cultural Theory, we seek to understand gender issues through an ontological approach. Thus, analyzing how the genesis and development of the contemporary condition of gender relations occurs, calling into question the structural social elements, we find that the total overcoming of this condition will only be possible in a new form of sociability. However, school education is an important element for social transformation, important for the construction and development of society and therefore a space to discuss gender, so that boys and girls understand each other in the context of this society. For this, it is pointed out that school education has as its theoretical basis the concept of the human gender itself, because only by understanding itself as a participant in it is it possible to analyze and criticize the conditions of inequality, oppression, standards and stereotypes between men and women.

**Keywords:** Gender issues. Schooling. Ontology

## AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCURSOS POSSÍVEIS

## EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: POSIBLES CAMINOS

Erone Hemann Lanes

Joce Daiane Borilli Possa

Simone Pedersetti

**Resumo:** Este ensaio tem como objetivo refletir acerca dos limites e possibilidades do processo de avaliação na Educação Infantil como acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças no contexto das atividades não presenciais, dadas pelo período 2020/2022. É uma pesquisa qualitativa, na perspectiva fenomenológica, em que assumem, a saber, o relato de experiência e a revisão de literatura como tipos de pesquisa. [De resto, a análise dos dados será descritiva utilizando-se do relato de experiência, que alicerçado na revisão de literatura visou aprofundar as análises acerca das estratégias adotadas pelas autoras, professoras da Educação Infantil atuantes na rede pública de um município do oeste de Santa Catarina, na realização da avaliação e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças durante a pandemia. Os aportes teóricos que versam sobre a avaliação e a documentação pedagógica na etapa sustentaram as ações relatadas de modo a evidenciar a ética da responsabilidade assumida pelas docentes na elaboração, reflexão e socialização de narrativas pedagógicas acerca dos processos vividos e registrados pelas crianças e famílias no contexto de seus lares. Tal processo evidenciou o cenário desafiador para as docentes que buscaram alternativas na constituição de um documento, o qual considerou a participação das famílias e o respeito à infância como elementos norteadores, mesmo diante da não presencialidade e do conhecimento das crianças somente através das telas. Destacam-se as mini histórias e *Fios de Memória* como possibilidades que emergiram de práticas reflexivas e dialógicas,

pautadas na documentação dos processos vividos, que se tornam significativos para as crianças, pela revisitação das experiências a partir das narrativas textuais e visuais produzidas. Outrossim, também para as famílias que se tornaram parceiras valiosas para que a continuidade dos processos educativos fosse possível.

**Palavras-chave:** Avaliação. Documentação Pedagógica. Educação Infantil. Pandemia.

**Resumen:** Este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre los límites y posibilidades del proceso de evaluación en Educación Infantil como seguimiento del desarrollo y aprendizaje de los niños en el contexto de actividades no presenciales, dado por el periodo de pandemia. Como opción metodológica, se utilizó el relato de experiencia, en la perspectiva de la investigación fenomenológica, que, a partir de la revisión bibliográfica, tuvo como objetivo profundizar el análisis de las estrategias adoptadas por los autores, docentes de Educación Infantil que actúan en la red pública se tu tiverSe de un municipio del oeste de Santa Catarina, en la realización de la evaluación y seguimiento del desarrollo y aprendizaje de los niños durante la pandemia. Aportes teóricos que versan sobre la evaluación y documentación pedagógica en el internado subsidiaron las acciones relatadas con el fin de resaltar la ética de la responsabilidad asumida por los docentes en la elaboración, reflexión y socialización de narrativas pedagógicas sobre los procesos vividos y registrados por los niños. familias en el contexto de sus hogares. Este proceso resaltó el escenario desafiante para los docentes que buscaron alternativas en la constitución de un documento, que consideró la participación de las familias y el respeto a los niños como elementos orientadores, incluso ante la inasistencia y el conocimiento de los niños solo a través de las pantallas. Los minicuentos y los *Hilos de la Memoria* se destacan como posibilidades que emergen de prácticas reflexivas y dialógicas, de la documentación de los procesos vividos, que se vuelven significativos para los niños, al revisitar las experiencias a partir de las narrativas textuales y visuales producidas. De igual forma, también para las familias que se convirtieron en valiosos aliados para hacer posible la continuidad de los procesos educativos.

**Palabras clave:** Evaluación. Documentación Pedagógica. Educación Infantil. Pandemia.

## CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: A NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS QUE POTENCIALIZEM A INVENTIVIDADE E A ORALIDADE DA CRIANÇA PEQUENA

STORYTELLING: THE NARRATIVE OF EXPERIENCES THAT ENHANCE THE INVENTIVENESS AND ORALITY OF THE YOUNG CHILD

Elen Cristina Werner Padilha

Virgínia Tavares Vieira

**Resumo:** Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla que tem como proposta analisar de que forma a prática de narrativa de histórias, no espaço da educação infantil, contribui para a construção de experiências que potencializam a composição de sujeitos infantis mais criativos e imaginativos. Assim, neste artigo, apresentaremos uma discussão que trata da relevância da arte narrativa para a construção da linguagem, da oralidade, da expressão corporal, da inventividade, da criação de mundos possíveis e da socialização da criança pequena. Os/as autores/as selecionados/as como base teórica para este estudo são aqueles e aquelas que sustentam suas pesquisas na perspectiva pós-estruturalista, a exemplo de Jorge Larrosa, Walter Omar Kohan, Maria Isabel Edelweiss Bujes, entre outros. O estudo destaca-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, a partir da análise de narrativas de crianças pequenas (4/5 anos) de um Centro de Educação Infantil Municipal. A análise de narrativa foi escolhida como metodologia deste trabalho, por ser, atualmente, defendida por vários/as pesquisadores/as e por se tratar de uma ferramenta metodológica potente na compreensão das experiências de vida dos sujeitos, na medida em que tensionamos seus relatos com a temática abordada. A pesquisa que está em andamento aponta que a prática da contação de histórias no espaço da educação infantil é capaz de potencializar os processos de inventividade e criação da criança pequena em processo de construção da fala, da construção do conhecimento e de si e do mundo que a cerca.

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Experiência. Inventividade. Oralidade. Crianças pequenas.

**Abstract:** This work is a cut of a broader research that aims to analyze how the practice of storytelling, in the space of early childhood education, contributes to the construction of experiences that enhance the composition of more creative and imaginative children subjects. Thus, in this article we will present a discussion that deals with the relevance of narrative art for the construction of language, orality, body expression, inventiveness, creation of possible worlds, socialization of the small child. The authors/those selected as the theoretical basis for this study, are those and those who support their research in the post-structuralist perspective, Jorge Larrosa Bondia, Walter Omar Kohan, Maria Isabel Edelweiss Bujes, among others. In order to be able to respond to this investigation, the need to carry out a qualitative research was considered, based on the analysis of narratives of young children (4/5 years), in a Municipal Children's Education Center. The narrative analysis was chosen as the methodology of this work, as it is currently defended by several researchers (as) and as a powerful methodological tool in understanding the subjects' life experiences, insofar as we strain their reports with the subject addressed. The research that is underway, points out that the practice of storytelling in the space of early childhood education, is able to potentiate the processes of inventiveness and creation of the small child who is in the process of construction of speech, construction of knowledge, of yourself and the world around you.

**Keywords:** Storytelling. Experience. Inventiveness. Orality. Young children.

# CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: O PAPEL DO PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS

## THE NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM AND ITS FORMATIVE ITINERARIES: THE ROLE OF THE LIFE PROJECT AS A CURRICULUM COMPONENT FOR THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE

Lucelia Izabel Fraga Krelling

Jane Mery Richter Voigt

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão sobre o papel do Projeto de Vida para a formação dos jovens, componente curricular do itinerário formativo do Novo Ensino Médio, a luz de produções sobre o currículo e as juventudes. A temática desenvolvida neste texto faz parte de uma Dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. De abordagem qualitativa, a pesquisa contou com análise dos documentos curriculares, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2020) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), buscando compreender, à luz dos referenciais teóricos, como estes documentos abordam o currículo e as juventudes. O Novo Ensino Médio, que tem as juventudes como seu público-alvo, propõe um maior protagonismo aos jovens que pretende se materializar pela oferta dos itinerários formativos articulados ao projeto de vida dos jovens. As análises evidenciam que a oferta de um componente curricular como Projeto de Vida demanda conhecer os jovens que habitam as escolas, suas identidades e sua cultura. O que se observa é um projeto educacional voltado para formação para o mercado, em que os sujeitos podem ser responsabilizados pelas suas escolhas. No entanto, os sentidos e significados das práticas pedagógicas desse componente curricular devem estar conectadas às expectativas dos jovens, embora muitas vezes nada do seu mundo seja encontrado na escola.

**Palavras-chave:** Currículo. Novo Ensino Médio. Itinerários Formativos. Projeto de Vida.

**Abstract:** The purpose of this article is to present a discussion about the role of the life project for the formation of young people, curricular component of the formative itinerary of the New High School, in the light of productions on the curriculum and youth. The theme developed in this text is part of a master's Dissertation in Education developed at the University of Joinville Region – UNIVILLE. With a qualitative approach, the research included bibliographic and documentary analysis, based on curricular documents, the Basic Curriculum of Secondary Education in the Territory of Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020) and the National Curriculum Common Core (BRASIL, 2018), in the light of scientific productions on the reform of High School and youth. The New High School, which has youth as its target audience, proposes a greater role for young people who intend to materialize by offering formative itineraries articulated to the life project of young people. The analyzes show that the offer of a curricular component such as Life Project demands to know the young people who inhabit the schools, their identities and their culture. What is observed is an educational project aimed at training for the market, in which subjects can be held responsible for their choices, however, the meanings of the pedagogical practices of this curricular component must be connected to the expectations of young people, however, many sometimes nothing of your world is found at school.

**Keywords:** Curriculum. New High School. Formative Itineraries. Life Project.

DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PRÁTICAS  
TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS NA  
ALFABETIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COMPROMETIDAS COM  
OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

FROM CONTINUING TRAINING TO TRANSDISCIPLINARY AND  
ECO-FORMATIVE PRACTICES IN LITERACY: EXPERIENCES  
COMMITTED TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT OBJECTIVES

Joely Leite Schaefer

Marlene Zwierewicz

**Resumo:** A formação continuada dos docentes se constitui em uma condição nodal para a transição de práticas pedagógicas fragmentadas e atomizadas a uma visão contextualizada e globalmente conectada dos conteúdos curriculares. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo apresentar uma pesquisa-ação em andamento, cujo foco da intervenção se constitui pela realização de uma formação continuada transdisciplinar e ecoformadora com participação de docentes alfabetizadores, docentes do 3º ano e segundos professores das respectivas turmas e que atuam em escolas da rede estadual de ensino de Porto União, em Santa Catarina. Pretende-se analisar seu potencial para o atendimento de demandas e potencialidades locais e a aproximação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Por se tratar de uma pesquisa vinculada a um mestrado profissional, objetiva-se elaborar um produto educacional constituído por uma proposta formativa transdisciplinar e ecoformadora – compatível com as necessidades e expectativas de docentes envolvidos no processo de alfabetização e comprometida com prioridades previstas em ODS. Teoricamente, a pesquisa se respaldará em contribuições de autores que investigam a formação docente, tais como Behrens (2007), Gatti (2017), Nóvoa (2017, 2019) e Zwierewicz *et al.* (2020), bem como autores como Morin (2011, 2015, 2018, 2019, 2020), que discutem o pensamento complexo, Nicolescu (2014, 2018), Moraes (2015), Silva (2008) e Torre *et al.* (2008), que discutem conceitos como

transdisciplinaridade e/ou ecoformação, e Torre e Zwierewicz (2009), que abordam a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). A realização do estudo se caracteriza por uma pesquisa-ação, apoiada pelas pesquisas bibliográfica e documental e, prioritariamente, pela abordagem qualitativa, com participação de 37 profissionais que se implicam no processo de alfabetização. Para o levantamento de dados, serão utilizados instrumentos e técnicas, como questionário e grupo focal. Espera-se que a formação colabore para que os participantes possam desenvolver práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras e, ainda, que a sistematização e a publicação do produto educacional possam colaborar com instituições de ensino comprometidas em desenvolver práticas pedagógicas implicadas local e globalmente.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Formação docente. Projetos Criativos Ecoformadores. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

**Abstract:** The continuing training of teachers becomes a nodal condition for the transition from fragmented and atomized pedagogical practices towards a contextualized and globally connected view of curricular contents. In this regard, the objective of this article is to present a research-action in progress, whose intervention focus is done through a continuing transdisciplinary and eco-formative training with the participation of literacy teachers, 3<sup>rd</sup>-grade teachers, and second teachers in the respective classes and who work in schools of the state educational system in the city of Porto União, in Santa Catarina. It is intended to analyze its potential in meeting the local demands and potentialities and the convergence towards the Sustainable Development Objectives (SDO). Because this is a study connected with a professional master's degree, the purpose is to devise an educational product consisting of a transdisciplinary and eco-formative proposal – compatible with the needs and expectancies of teachers involved in the teaching of literacy and committed to the priorities set forth in the SDO. Theoretically, the research will be supported by contributions of authors who investigate teacher training, such as Behrens (2007), Gatti (2017), Nóvoa (2017, 2019), and Zwierewicz *et al.* (2020), as well as authors such as Morin (2011, 2015, 2018, 2019, 2020), who discuss complex thinking, Nicolescu (2014, 2018), Moraes (2015), Silva (2008) and Torre *et al.* (2008), who discuss concepts such as transdisciplinarity

and/or eco-formation, and Torre and Zwierewicz (2009), who address the methodology of the Eco-Formative Creative Projects (ECP). The study in question is characterized by a research-action, supported by bibliographical and documental reviews and, primarily, by a qualitative approach, with the participation of 37 professionals who are involved in teaching literacy. For data collection, instruments and techniques will be utilized including questionnaire and focus group. It is expected that the training will be contribute for participants to develop transdisciplinary and eco-formative pedagogical practices and, also, that systematizing and publishing the educational products may be helpful for educational institutions committed to developing globally- and locally-involved pedagogical practices.

**Keywords:** Literacy. Teacher training. Eco-Formative Creative Projects. Transdisciplinarity. Eco-Formative.

# ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE: REFLEXÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## ECOFORMATION AND TRANSDISCIPLINARITY: REFLECTION ON TEACHERS' TRAINING

Dariana Medeiros Andrade Salaman  
Madalena Pereira da Silva

**Resumo:** A fragmentação dos currículos no Ensino Fundamental pode afetar o aprendizado do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Com base nisso, é preciso buscar possibilidades que contribuam para a formação de professores em uma perspectiva ecoformadora e transdisciplinar, que fortaleçam as redes de conexões estabelecidas nas relações entre o eu (autoformação), o outro (heteroformação) e o meio (ecoformação). Nessa perspectiva, o texto se propõe em responder a seguinte questão de pesquisa; - “como a ecoformação e a transdisciplinaridade podem contribuir na formação de professores para a superação do ensino fragmentado?” Em resposta a esta indagação, a pesquisa consiste em discutir a ecoformação e transdisciplinaridade como contributas na formação de professores para a superação do ensino fragmentado. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e de base bibliográfica. A pesquisa bibliográfica se constituiu por meio de revisão de literatura, com aportes teóricos sobre: Ecoformação, de Pineau (1988); Paradigma educacional ecossistêmico, de Moraes (2015); Pensamento complexo, de Morin (2015); e a Transdisciplinaridade, de Nicolescu (1999), Morin (2015) e Santos (2008). Com base nas discussões da base teórica, evidencia-se que a ecoformação e a transdisciplinaridade contribuem para a formação de um professor, que privilegia propostas pedagógicas integradoras do conhecimento, estimulando o pensamento crítico e criativo para que os estudantes desenvolvam habilidades na resolução de problemas de diferentes naturezas, com vistas a uma aprendizagem menos fragmentada e mais complexa, capaz de contribuir para a construção

de uma sociedade mais justa, menos excludente, de forma que as pessoas convivam e respeitem as diferenças entre os seres vivos e o meio.

**Palavras-chave:** Ecoformação. Transdisciplinaridade. Formação de Professores.

**Abstract:** The fragmentation of curricula in elementary school can affect student's learning in the teaching and learning process. Based on this, it's necessary to look for possibilities that contribute to teachers' training in an ecoformation and transdisciplinary perspectives, that strengthen the networks of connections established in the relationships between the self (self-formation), the other (heteroformation), and the environment (ecoformation). In this perspective, the text proposes to answer the following research question; how can ecoformation and transdisciplinarity contribute to teachers' training to overcome fragmented teaching? In response to this question, the research consists of discussing ecoformation and transdisciplinarity as contributions in teachers' training to overcome fragmented teaching. The research has a qualitative approach, exploratory and bibliographic basis. The bibliographic research was constituted through a literature review, with theoretical contributions on: Ecoformation, by Pineau (1988); Ecosystem Educational Paradigm, by Moraes (2015); Complex thought, by Morin (2015); and Transdisciplinarity, by Nicolescu (1999), Morin (2015) and by Santos (2008). Based on the discussions of the theoretical basis, it is evident that ecoformation and transdisciplinarity contribute to the formation of a teacher, who favors pedagogical proposals that integrate knowledge, stimulating critical and creative thinking so that students develop skills in solving problems of different natures, with a view to a less fragmented and more complex learning, capable of contributing to the construction of a more just, less excluding society, so that people live together and respect the differences between living beings and the environment.

**Keywords:** Ecoformation. Teachers' Training. Transdisciplinarity.

# EDUCAÇÃO E FEMINISMO: O TRABALHO DOCENTE NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA A MULHER

## EDUCATION AND FEMINISM: TEACHING WORK IN FIGHTING GENDER-BASED VIOLENCE AGAINST WOMEN

Jennifer de Lima Cardozo Dias

Mareli Eliane Graupe

**Resumo:** Este trabalho é um recorte de uma pesquisa, em nível de mestrado, que possui como tema as professoras e as violências de gênero contra as mulheres. Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa e busca conhecer se as professoras da Educação Básica da rede pública estão cientes da Lei Nº 14.164 de 10 de junho de 2021, que altera a Lei nº 9.394/96 e inclui conteúdos sobre a prevenção da violência contra as mulheres nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra as Mulheres (BRASIL, 2021). Os principais referenciais teóricos são: Federici (2019), hooks (2019, 2020), Rifiotis (2006), Saffioti (2011), Lerner (2013), entre outros. Será encaminhado um formulário do aplicativo Google Forms para as professoras da rede estadual de Lages. Espera-se com essa pesquisa, analisar as narrativas das professoras sobre as violências de gênero contra as mulheres no contexto familiar e também conhecer a opinião delas sobre a inclusão desta Lei no currículo escolar e se sentem preparadas para abordar essa temática com seus/suas estudantes.

**Palavras-chave:** Educação básica. Docentes. Violências de gênero contra as mulheres.

**Abstract:** This work is an excerpt from a research at the master's level, which has as its theme the teachers and gender violence against women. This research has a qualitative approach and seeks to know if public school Basic Education teachers are aware of Law No. 14,164 of June 10, 2021, which amends Law No. women in basic education curricula and institutes the School Week to Combat Violence against Women (BRASIL, 2021). The main theoretical references are.

Federici (2019), hooks (2019, 2020), Rifiotis (2006), Saffioti (2011), Lerner (2013), among others. A form will be sent by Google Forms to the teachers of the state network of Lages. It is expected with this research to analyze the teachers' narratives about gender violence against women in the family context and also to know their opinion about the inclusion of this Law in the school curriculum and they feel prepared to address this issue with their students.

**Keywords:** Basic education. Teachers. Gender violence against women.

## EXPECTATIVAS FAMILIARES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL PADRONIZADO E OS PROGRAMAS DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE

## EXPECTATIVAS FAMILIARES SOBRE EL DESENVOLVIMIENTO INFANTIL PADRONIZADO Y LOS PROGRAMAS DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Aleandra Defaveri Cristova

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

**Resumo:** A presente pesquisa investigou o desafio de ter um filho com deficiência na família, em uma sociedade que cria e define padrões de normalidade. Considerando que as crianças com deficiência se distanciam desses padrões de desenvolvimento infantil elas são vistas como estranhas. O estudo, resultado da dissertação de Mestrado em Educação, objetivou compreender como expectativas padronizadas de desenvolvimento infantil geram efeitos nas famílias de crianças com deficiência. A pesquisa foi realizada em um Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP) do oeste de Santa Catarina, com mães de crianças que frequentam um Programa de Estimulação Precoce. A investigação baseia-se em aspectos qualitativos e as materialidades empíricas foram geradas por meio de entrevistas narrativas e examinadas pela perspectiva da análise do discurso com base teórica foucaultiana. Analisar discursos para Foucault é compreender “[...] por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (SALES, 2014, p. 127). A pesquisa mostrou que, para as famílias, lidar com as expectativas de desenvolvimento infantil em uma sociedade que padroniza e normaliza é mais difícil do que lidar com a deficiência do filho. Foi possível evidenciar, que a familiarização da deficiência do filho para algumas famílias e a compreensão de que a criança é singular estimula a desconstrução de modelos que padronizam os sujeitos. O estudo apontou que os Programas de Estimulação Precoce

são importantes para as famílias de crianças com deficiência, constituindo-se espaços de apoio.

**Palavras-chave:** Palavras-chave 1. Educação Especial 2. Famílias 3. Estimulação Precoce 4. Normalização.

**Resumen:** La presente investigación habla sobre el reto de tener un hijo con discapacidad en la familia, en una sociedad que crea y define el estándar de normalidad. Teniendo en cuenta que los niños con discapacidad, o esta posibilidad, se alejan de estos estándares de desarrollo infantil, son vistos como raros. El estudio, resultado de la tesis de Maestría en Educación, tuvo como objetivo comprender cómo las expectativas estandarizadas de desarrollo infantil generan efectos en las familias de niños con discapacidad, o esta posibilidad. La investigación se llevó a cabo en un Centro de Servicios Educativos Especializados (CAESP) en el oeste de Santa Catarina, con madres de niños que frecuentan un Programa de Estimulación Temprana. La investigación se basa en aspectos cualitativos y material empírico generado a través de entrevistas narrativas y examinado desde la perspectiva del análisis del discurso basado en la teoría foucaultiana. Analizar discursos para Foucault es comprender “[...] por qué se dice eso, de esa manera, en un tiempo y contexto dado, cuestionando las 'condiciones de existencia' del discurso” (SALES, 2014, p. 127). La investigación mostró que, para las familias, lidiar con las expectativas de desarrollo infantil en una sociedad que estandariza y normaliza puede ser más difícil que lidiar con la discapacidad infantil. La comprensión de que el niño es único estimula la deconstrucción de modelos que estandarizan sujetos. El estudio señaló que los Programas de Estimulación Temprana son importantes para las familias de niños con discapacidad, constituyendo espacios de apoyo.

**Palabras clave:** Palabras clave 1. Educación Especial 2. Familias 3. Estimulación Temprana 4. Normalización.

## PERCURSO INVESTIGATIVO: UM ESTUDO BIOGRÁFICO COM USO DE ACERVO PESSOAL

## RUTA INVESTIGADORA: UN ESTUDIO BIOGRÁFICO UTILIZANDO LA COLECCIÓN PERSONAL

Susane da Costa Waschinewski

**Resumo:** O estudo propõe comunicar aspectos da tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Udesc), que teve como objeto de estudo passagens da vida de Jessy Cherem (1929-2014), professora catarinense que atuou na formação de professores e na gestão de cargos públicos. A escrita aponta reflexões referentes às opções teóricas e metodológicas tomadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, as quais envolvem os dilemas para a seleção do objeto de estudo, a busca por fontes documentais, as armadilhas e as problematizações em torno da produção documental da pesquisa. As fontes utilizadas estão abrigadas no arquivo pessoal da personagem, que é constituído por documentos em variados suportes que ajudam a interrogar aspectos de sua vida e produzir conhecimentos sobre a História da Educação do período. Escrita nas perspectivas teóricas do campo da História da Educação, mais especificamente naquelas que dialogam com o gênero biográfico, o estudo do percurso de sua vida é construído a partir da interlocução entre o contexto educacional local e nacional. Por fim, entende-se que esses dilemas e problemas não se esgotam com a entrega da pesquisa, o que evidencia as múltiplas análises que podem ser empreendidas.

**Palavras-chave:** Jessy Cherem. Gênero biográfico. Arquivos pessoais.

**Resumen:** El estudio se propone comunicar aspectos de la tesis defendida en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE-Udesc), que tuvo como objeto de estudio pasajes de la vida de Jessy Cherem (1929-2014), docente catarinense que actuó en formación docente y en la gestión de cargos públicos. El escrito apunta a reflexiones sobre las opciones teóricas y metodológicas tomadas durante el desarrollo

de la investigación, que involucran los dilemas para la selección del objeto de estudio, la búsqueda de fuentes documentales, los escollos y las problematizaciones en torno a la producción documental de la investigación. Las fuentes utilizadas se albergan en el archivo personal del personaje, el cual consta de documentos en diversos soportes que ayudan a interrogar aspectos de su vida y producir conocimiento sobre la Historia de la Educación de la época. Escrito en las perspectivas teóricas del campo de la Historia de la Educación, más específicamente en aquellas que dialogan con el género biográfico, el estudio del curso de su vida se construye a partir del diálogo entre el contexto educativo local y nacional. Finalmente, se entiende que estos dilemas y problemas no terminan con la entrega de la investigación, lo que pone de relieve los múltiples análisis que se pueden emprender.

**Palabras clave:** Jessy Cherem. Género biográfico. Archivos personales.

# JUVENTUDES, CAMPO RELIGIOSO E GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES PRELIMINARES DE UMA REVISÃO DE LITERATURA

## YOUTH, RELIGIOUS FIELD AND GENDER: PRELIMINARY CONTRIBUTIONS FROM A LITERATURE REVIEW

Keles Gonçalves de Lima

Ana Cláudia Delfini

**Resumo:** O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma revisão sistemática de literatura que problematiza as categorias de juventude, campo religioso e gênero. Por meio de critérios de inclusão e exclusão, 56 (cinquenta e seis) documentos entre teses e dissertações, do período de 2012 a 2021, foram identificados nas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Scielo e Science Direct. A apresentação sistemática deste trabalho subdivide-se em cinco partes: 1. a introdução que situa a revisão sistemática da literatura como procedimento que apoia a pesquisa no confronto de suas categorias e com seus dados bibliométricos analisados podem subsidiar o/a pesquisador/a nas tomadas de decisões e estrutura de seu trabalho; 2. a metodologia que descreve as fases, os critérios e o sistema de organização dos documentos coletados; 3. a fundamentação teórica que discute as categorias pesquisadas, partindo da aproximação com alguns dos estudos escolhidos; 4. a análise e discussão dos resultados que preliminarmente traz reflexões fundamentais e problematiza as categorias pesquisadas, subsidiando estudos que tenham interesses similares ao que se propõe neste artigo; 5. e as considerações finais que reforçam a necessidade de pensar na juventude e em seu percurso formativo no campo religioso, situando gênero como categoria analítica.

**Palavras-chave:** Juventudes. Campo Religioso. Gênero. Educação Não Formal.

**Abstract:** This chapter aims to present a systematic literature review that problematizes the categories of youth, religious field and gender.

Through inclusion and exclusion criteria, fifty-six (56) documents among articles, theses and dissertations, from the period 2012 to 2021, were identified in the databases: Capes Theses and Dissertations Catalog, Scielo and Science Direct. The systematic presentation of this work is subdivided into five parts: 1. the introduction situating the systematic literature review as a procedure that supports the research in the confrontation of its categories and, with its analyzed bibliometric data, can subsidize the researcher in taking decisions and structuring his work; 2. the methodology, which describes the phases, the criteria and the system of organization of the collected documents; 3. The theoretical foundation that discusses the researched categories, starting from the approximation with some of the chosen studies; 4. The analysis and discussion of the results that preliminarily brings fundamental reflections and problematizes the researched categories, subsidizing studies that have similar interests to what is proposed in this article; 5. And the final considerations that reinforce the need to think about youth and their formative journey in the religious field, placing gender as an analytical category.

**Keywords:** Youth. Religious Field. Gender. Non Formal Education.

# AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

## DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE LEARNING OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Dionéia Walter Sagaz Sagaz

Dieisy Ghizoni Santos

Madalena Pereira da Silva

Marialva Linda Moog Pinto

**Resumo:** O presente estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento. O tema do estudo é o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e possíveis contribuições no processo de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é o distúrbio das funções neurológicas que se caracteriza por déficits na comunicação, interação e reciprocidade social. Por apresentar dificuldades no desenvolvimento humano, é necessário um trabalho articulado entre todos os profissionais que se comprometem com a educação dos estudantes com TEA. A instituição escolar deve garantir condições para o acesso, permanência e desenvolvimento de todos os estudantes no ensino regular. Considerando que muitas pessoas com TEA são adeptas das tecnologias digitais, a pesquisa tem por objetivo levantar as produções realizadas sobre o tema, especialmente quanto a inserção das TDICs no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA. A metodologia é de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico. A fonte de dados da pesquisa foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e os resultados demonstram que as TDICs são ferramentas pedagógicas que podem contribuir no desenvolvimento dos estudantes com TEA.

**Palavras-chave:** Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

**Abstract:** The present study is an excerpt from an ongoing master's thesis. The subject of the study is the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) and possible contributions in the learning process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). ASD is a disorder of neurological functions that is characterized by deficits in communication, interaction and social reciprocity. Because it presents difficulties in human development, it is necessary to work together among all professionals who are committed to the education of students with ASD. The school institution must guarantee conditions for the access, permanence and development of all students in regular education. Considering that many people with ASD are adept at digital technologies, the research aims to survey the productions carried out on the subject, especially regarding the insertion of DICTs in the teaching-learning process of students with ASD. The methodology has a qualitative approach, with a bibliographic survey. The research data source was the Capes Theses and Dissertations Catalog and the results demonstrate that DICTs are pedagogical tools that can contribute to the development of students with ASD.

**Keywords:** Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Digital Information and Communication Technologies.

# O PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE DO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO CATARINENSE: ANÁLISE DOS SEUS LIMITES E DAS SUAS POSSIBILIDADES

## THE LIFE PROJECT AS A COMPONENT OF THE BASIC CURRICULUM OF HIGH SCHOOL IN THE TERRITORY OF SANTA CATARINA: ANALYSIS OF ITS LIMITS AND ITS POSSIBILITIES

Juciléia Fontanella

Rafael Rodrigo Mueller

**Resumo:** O objetivo deste artigo é a compreensão dos limites e das possibilidades do Projeto de Vida como Componente Curricular no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC). Analisaram-se as reformas na legislação educacional nacional, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Lei nº 13.415/2017 – e o conjunto de documentos que compõem o CBTC para a última etapa da Educação Básica. Quais as contribuições do Componente Curricular Projeto de Vida para a vida dos jovens? Essa problemática demandou a compreensão da categoria juventude(s) e dos conceitos implicados na vida estudantil dos jovens, como currículo e identidade, mundo do trabalho, área de conhecimento, educação integral, além de competências e habilidades, termos propostos pela BNCC (aprovada em 2017). Utilizou-se a análise documental com abordagem qualitativa como recurso metodológico. A investigação contemplou o estudo e a análise de aspectos históricos que deram origem aos novos marcos legais que regulamentam a Educação Básica nacional e que promoveram a reorganização curricular e a dos tempos escolares, com o propósito de atender à melhoria na qualidade do ensino. As reformas propostas remetem a mudanças nas práticas escolares, pregando avanços na formação dos estudantes. No entanto, quando a análise se volta para a sua aplicabilidade no contexto da escola, esbarra em limitações diversas, evidenciando as tão conhecidas carências presentes nas escolas públicas, como ausência de estrutura, qualificação profissional e formação dos professores. Nesse sentido, a reforma anuncia

mudanças, mas o que se observa é apenas um pequeno rearranjo no currículo, deixando-o desprovido de conhecimentos essenciais. No contexto de mudanças e incertezas, uma reforma que alimenta a ilusão de que as demandas da Educação Básica serão sanadas apenas com rearranjos curriculares, reorganização das escolas e ampliação da carga horária conduz à ideia de que o futuro da escola pública é incerto e preocupante. É oportuno frisar que uma Base Nacional Comum Curricular, como previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), é positiva e necessária para uma melhor organização da Educação Básica, entretanto deve superar a visão ingênua de que sua implementação por si só agregará mais qualidade à educação.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida. Juventude(s). Reforma Educacional. Currículo.

**Abstract:** The aim of this article is to understand the limits and possibilities of the Life Project as a Curricular Component in the Basic Curriculum of High School in the Territory of Santa Catarina (CBTC). We analyzed the reforms in national educational legislation, especially the Common National Curriculum Base (BNCC) – Law No. 13.415/2017 – and the set of documents that make up the CBTC for the last stage of Basic Education. What are the contributions of the Curricular Component Life Project for the lives of young people? This problem required understanding of the youth category(s) and the concepts involved in the student life of young people, such as curriculum and identity, work world, area of knowledge, comprehensive education, in addition to skills and abilities, terms proposed by the BNCC (approved in 2017). Documentary analysis with a qualitative approach was used as a methodological resource. The research included the study and analysis of historical aspects that gave rise to new legal milestones that regulate national Basic Education and that promoted curriculum and school time reorganization, with the purpose of meeting the improvement in the quality of teaching. The proposed reforms refer to changes in school practices, preaching advances in the education of students. However, when the analysis turns to its applicability in the context of the school, it faces different limitations, evidencing the well-known deficiencies present in public schools, such as lack of structure, professional qualification and teacher education. In this sense, the reform

announces changes, but what is observed is only a small rearrangement in the curriculum, leaving it devoid of essential knowledge. In the context of changes uncertainties of a reform that feeds the illusion that the demands of Basic Education will be met only with curricular rearrangements, reorganization of schools and expansion of the workload, leads to the idea that the future of public school is uncertain and worrying It is appropriate to emphasize that a Common National Curriculum Base, as provided for in the Federal Constitution and the Law of Guidelines and Base of National Education (LDB), is positive and necessary for a better organization of Basic Education, however it must overcome the naïve view that its implementation alone will add more quality to education.

**Keywords:** Life Project. Youth(s). Educational Reform. Curriculum.

## PAISAGEM SONORA NO MUSEU: UMA EXPERIÊNCIA COM AS INFÂNCIAS

### SOUND LANDSCAPE IN THE MUSEUM: AN EXPERIENCE WITH CHILDREN

Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon

Silvia Sell Duarte Pillotto

**Resumo:** Esse resumo é recorte de uma pesquisa científica realizada no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), vinculado à Universidade da Região de Joinville – Univille, Santa Catarina/Brasil. A investigação já concluída, (entre)laçou crianças de 4 e 5 anos, pesquisadoras e o Museu Casa Fritz Alt, residência desse artista. O Museu Casa está inserido em um espaço privilegiado de exuberante natureza com muito verde, animais e pássaros silvestres. A escolha pelo espaço partiu da nossa inquietude com relação a quase inexistência de um projeto educativo nos museus, que levem em conta a presença e as características de crianças pequenas, em especial, no que se refere às experiências com musicalização. A escolha pelo Museu Casa foi sobretudo por sua localização e pela possibilidade de realizar vivências, tendo como foco as sonoridades. O objetivo, portanto, foi refletir sobre as experiências das crianças com a paisagem sonora no espaço do Museu Casa, tendo a cartografia como método de pesquisa na procura de pistas e efeitos. A opção por esse método, deve-se às suas características, que requer atenção, intervenção e interlocução dos envolvidos no processo. No entanto, sem perder o rigor científico, tanto na produção de dados quanto em suas impressões e interpretação. A pesquisa reiterou a importância da escuta e suas múltiplas sonoridades, atravessadas pela sensibilização musical. Os resultados/processos de pesquisa foram percebidos nas narrativas das crianças por meio de movimentos expressivos, atravessados pela escuta, observação e interação grupal. Os acontecimentos e o lugar – Museu Casa, afetaram-nos, transmutados em sentires e pensamentos, marcados pela natureza e tocados pela paisagem sonora. Uma travessia de encontros e de experiências

estéticas, que envolveram pessoas (pesquisadoras e crianças), sonoridades e devires.

**Palavras-chave:** Museu. Paisagem Sonora. Experiência.

**Abstract:** This abstract is from scientific research carried out in the Research Center in Art in Education (NUPAE), linked to the University of the Region of Joinville - Univille, Santa Catarina/Brazil. The investigation has already concluded, (between) lassoed children 4 e 5 years, researchers and the Museum House Fritz Alt, residence of this artist. The House Museum is inserted in a privileged space of lush nature with very green, animals and wild birds. The choice for the space was based on our concern about the almost non-existence of an educational project in museums, which take into account the presence and characteristics of small children, especially in terms of experiences with musicalization. The choice for the Casa Museum was mainly because of its location and the possibility of holding experiences, focusing on the sounds. The objective was therefore to reflect on the experiences of children with the sound landscape in the space of the Museum House, taking cartography as a research method in the search for clues and effects. The choice for this method is due to its characteristics, which requires attention, intervention and dialogue of those involved in the process. However, without losing the scientific rigor, both in the production of data and in their impressions and interpretation. The research reiterated the importance of listening and its multiple sonorities, crossed by musical awareness. The results/research processes were perceived in the children's narratives through expressive movements, crossed by listening, observation and group interaction. The events and the place - Casa Museum, affected us, transmuted into feelings and thoughts, marked by nature and touched by the sound landscape. A journey of encounters and aesthetic experiences, involving people (researchers and children), sounds and becoming.

**Keywords:** Museum. Soundscape. Experience.

## PESQUISAS CORRELATAS SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO DOS CONCEITOS GEOMÉTRICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS GEOMÉTRICOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Suély Colaço Chaves Muniz

Marialva Moog Pinto

**Resumo:** As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ganham importância e espaço no modo de vida das pessoas, na sociedade e, sobretudo, na educação. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo é levantar as principais produções acadêmicas sobre a utilização das TDIC nas práticas pedagógicas, para a compreensão dos conceitos da Geometria na Educação Básica. Dessa forma, realizou-se a busca no Repositório de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizaram-se estes descritores: “TIC” AND “Matemática”, “TDIC” AND “Matemática” AND “Geometria”, “Tecnologias da Informação e comunicação” AND “Geometria”, “TIC” AND “Geometria”, “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” AND “Geometria”. A seleção das produções ocorreu de acordo com a temática, o período de publicação de 2010 a 2021 e, por fim, conforme as informações apresentadas no resumo de cada trabalho. Após todos os filtros serem aplicados e análises serem realizadas, 09 produções foram selecionadas para fazer parte do estudo, sendo as que mais se aproximaram ao objetivo desta pesquisa. No decorrer deste artigo, será apresentado as principais informações de cada produção acadêmica selecionada. Enfim, destaca-se que, com relação aos trabalhos observados, constatou-se que a abordagem mais empregada

para o ensino de Geometria, utilizando as TDIC, são os softwares GeoGebra, Calculadora Gráfica e ARSolids.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. Geometria. Ensino e Aprendizagem. Educação Básica.

**Resumen:** Las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TICD) ganan importancia y espacio en la forma de vida de las personas, en la sociedad y, sobre todo, en la educación. En ese sentido, el objetivo del presente estudio es presentar las principales producciones académicas sobre el uso de las TDIC en las prácticas pedagógicas, para la comprensión de los conceptos de Geometría en la Educación Básica. Así, se realizó una búsqueda en el Repositorio de Tesis y Disertaciones del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT) y en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES). Se utilizaron estos descriptores: “TICs” AND “Mathematics”, “TDICs” AND “Mathematics” AND “Geometry”, “Information and Communication Technologies” AND “Geometry”, “TICs” AND “Geometry”, “Digital Technologies of Information and Comunicación” Y “Geometría”. La selección de producciones ocurrió de acuerdo con el tema, el período de publicación de 2010 a 2021 y, finalmente, de acuerdo con la información presentada en el resumen de cada obra. Después de que se aplicaron todos los filtros y se realizaron los análisis, se seleccionaron 09 producciones para formar parte del estudio, siendo las que más se acercaron al objetivo de esta investigación. En el transcurso de este artículo se presentarán los principales datos de cada producción académica seleccionada. Finalmente, se destaca que, con respecto a los trabajos observados, se encontró que el enfoque más utilizado para la enseñanza de la Geometría, utilizando las TDIC, son los software GeoGebra, Calculator Graphics y ARSolids.

**Palabras clave:** Tecnologías digitales de la información y la comunicación. Geometría. Enseñando y aprendiendo. Educación básica.

## PRÁTICAS EDUCATIVAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO

## EDUCATIONAL PRACTICES WITH THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGH SCHOOL

João Eduardo Lamim

Marly Krüger de Pesce

**Resumo:** Vive-se em uma sociedade conectada, na qual os sujeitos e grupos utilizam cotidianamente as tecnologias digitais nas mais variadas atividades humanas. Imersos em uma cultura digital, se é dependente e subjugado pelas tecnologias, transformando a forma de pensar, ser e aprender. Fazem-se necessárias pesquisas e estudos que considerem criticamente como tem sido sua inserção na educação. A escola, como espaço de práticas que visam inserir os sujeitos criticamente no meio social, não pode se ausentar da discussão sobre elas. Este artigo tem como objetivo discutir alguns resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa que buscou conhecer as práticas educativas com o uso das tecnologias digitais de professores do Ensino Médio, formados entre 2010 e 2020, que atuam na rede estadual no município de Joinville/SC. Autores como Lévy (1999), Bauman (2012), Dayrell e Carrano (2014) trazem fundamentos para realizar a análise dos dados. A técnica de produção dos dados foi a entrevista semiestruturada com oito professores que atuam em escolas de Ensino Médio. Os resultados da pesquisa apontaram que as práticas colaborativas entre professores e estudantes foi uma das recorrentes que foram mencionadas pelos entrevistados. Salienta-se que a colaboração no uso das tecnologias digitais é um meio relevante para o processo de aprendizagem dos sujeitos imersos em uma cultura digital.

**Palavras-chave:** Práticas educativas colaborativas. Tecnologias Digitais. Ensino Médio.

**Abstract:** We live in a connected society, in which subjects and groups use digital technologies daily in the most varied human

activities. Immersed in a digital culture, one is dependent and subjugated by technologies, transforming the way of thinking, being and learning. The school, as a space for practices that aim to insert subjects critically into the social environment, cannot be absent from the discussion about technologies. There must be developed research and studies that consider critically how they have been used in educational area. The school, as a space for practices that aim to insert subjects critically into the social environment, cannot be absent from the discussion about technologies. This article aims to discuss some results of a qualitative approach research that sought to know the educational practices with the use of digital technologies of high school teachers, graduated between 2010 and 2020, who work in the state network in the city of Joinville/SC. Authors such as Lévy (1999), Bauman (2012), Dayrell e Carrano (2014) provide the basis for carrying out the data analysis. The data production technique was the semi-structured interview with eight high school teachers. The research results showed that collaborative practices between teachers and students was one of the recurring practices mentioned by the interviewees. It should be noted that collaboration in the use of digital technologies is a relevant means for the learning process of subjects immersed in a digital culture.

**Keywords:** Collaborative educational practices. Digital Technologies. High school.

# PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS DE SI A PARTIR DE UMA ESCOLA E UM LIXÃO

## CHILDHOOD SUBJECTIVATION PROCESSES IN THE CONTEXT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION: YOUR EXPERIENCES FROM A SCHOOL AND A DUMP

Kátia Lira Oliveira

Rodrigo Diaz de Vivar y Soler

**Resumo:** O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental acerca dos processos de subjetivação de crianças que trabalham e vivem em lixões desde o paradigma da Educação Ambiental. Tal estudo está vinculado a linha de pesquisa de Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais do Mestrado em Educação da FURB. Esta pesquisa recorta como objeto os conteúdos das imagens presentes no documentário *Infância Roubada*. A escolha por tal objeto busca identificar peculiaridades de um percurso ambiental e socioeconômico que exprime um retrato de infância particularizado e sua correlação com os processos de subjetivação. O método utilizado procurou caracterizar a realidade vivenciada nos lixões em seus aspectos socioambientais e econômicos. Foi realizada uma análise documental das entrevistas efetivadas no documentário juntamente com as suas imagens. Os resultados aferidos no documentário demonstram um espaço social no qual a constituição de si reflete a emergência de diversos modos de estratificação social, pelos quais a infância deve ser encarada como uma condição perfilada pela interseccionalidade. Os graves problemas enfrentados por crianças e jovens que trabalham nos lixões, apresentam-se como uma realidade cruel de uma exceção geracional. Conclui-se que os ambientes vivenciados na infância, os espaços que às crianças estão compreendidas as diferem e impactam nos processos de subjetivação. Além disso, observa-se a importância da intervenção estatal para a proteção integral e garantia dos direitos infante-juvenil, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento intelectual, social e

cultural da criança. Dessa forma, deve-se privilegiar a garantia dos direitos sociais preconizados constitucionalmente, especialmente o direito à educação, propiciando um aprendizado multidisciplinar que englobe a Educação Ambiental.

**Palavras-chave:** Infância. Processo de subjetivação. Lixão.

**Abstract:** The present study is characterized as a documentary research about the processes of subjectivation of children who work and live in dumps from the paradigm of Environmental Education. This study is linked to the line of research on Education, Culture and Social Dynamics of the Masters in Education at FURB. This research cuts as object the contents of the images present in the documentary *Infância Roubada*. The choice of this object seeks to identify peculiarities of an environmental and socioeconomic path that expresses a particularized portrait of childhood and its correlation with the processes of subjectivation. The method used sought to characterize the reality experienced in the dumps in their socio-environmental and economic aspects. A documentary analysis of the interviews carried out in the documentary was carried out along with their images. The results measured in the documentary demonstrate a social space in which the constitution of the self reflects the emergence of different modes of social stratification, through which childhood must be seen as a condition profiled by intersectionality. The serious problems faced by children and young people who work in dumps present themselves as a cruel reality of a generational exception. It is concluded that the environments experienced in childhood, the spaces that children are understood to differ and impact on the processes of subjectivation. In addition, the importance of state intervention for the integral protection and guarantee of children's rights is observed, with the purpose of favoring the intellectual, social and cultural development of the child. In this way, the guarantee of constitutionally recommended social rights must be privileged, especially the right to education, providing a multidisciplinary learning that encompasses Environmental Education.

**Keywords:** Childhood. Subjectivation process. Dumping ground.

## PROTAGONISMO DA CRIANÇA: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### PROTAGONISMO INFANTIL: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Eliana Regina Cardoso da Rosa

Antonio Serafim Pereira

**Resumo:** O presente trabalho trata de pesquisa em andamento sobre o protagonismo infantil, que busca compreender como o protagonismo da criança é significado pelas professoras do pré-escolar de uma escola pública municipal de Educação Infantil em Torres/RS. Para atender a este propósito, o estudo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: conhecer as concepções sobre o protagonismo da criança; identificar nos documentos norteadores do trabalho pedagógico da Educação Infantil referências sobre protagonismo da criança; descrever e analisar o significado atribuído ao protagonismo das crianças pelas professoras do pré-escolar. A pesquisa de cunho qualitativo na perspectiva exploratória utilizou-se de revisão bibliográfica, estudo de documentos, entrevistas semiestruturadas e Grupo Focal (GF). A partir da análise de dados foi possível perceber que as professoras apresentam concepção romantizada da infância; a criança é vista como ser frágil e incompleto que necessita de cuidado e preparação para o futuro. Os documentos norteadores da Educação Infantil expressam a centralidade da criança, muitas vezes, sem muita clareza e objetividade em seus propósitos, favorecendo diferentes interpretações. As professoras enfrentam as contradições e uma relação verticalizada, imposta dificultando a observação da própria realidade que limita a compreensão sobre o protagonismo da criança. Por fim, o estudo realizado permitiu confirmar que o protagonismo da criança precisa ser aprofundado para garantir práticas conscientes e contextualizadas.

**Palavras-chave:** Protagonismo. Criança. Infância. Professora.

**Resumen:** El presente trabajo trata de una investigación en curso sobre el protagonismo infantil, que busca comprender cómo el protagonismo del niño es entendido por las profesoras de preescolar en una escuela pública municipal de Educación Infantil en Torres/RS. Para cumplir con este propósito, el estudio se desplegó en los siguientes objetivos específicos: conocer las concepciones sobre el rol del niño; identificar en los documentos que orientan el trabajo pedagógico de la Educación Infantil referencias sobre el rol del niño; describir y analizar el significado atribuido al rol de los niños por las maestras de preescolar. La investigación cualitativa en la perspectiva exploratoria utilizó revisión de literatura, estudio de documentos, entrevistas semiestructuradas y Focus Group (GD). Del análisis de los datos, fue posible percibir que los docentes presentan una concepción romantizada de la infancia; el niño es visto como un ser frágil e incompleto que necesita cuidados y preparación para el futuro. Los documentos rectores de la Educación Infantil expresan la centralidad del niño, muchas veces sin mucha claridad y objetividad en sus propósitos, favoreciendo diferentes interpretaciones. Los docentes enfrentan contradicciones y una relación vertical, impuesta, dificultando la observación de su propia realidad que limita la comprensión del rol del niño. Finalmente, el estudio realizado confirmó que es necesario profundizar en el rol del niño para garantizar prácticas conscientes y contextualizadas.

**Palabras clave:** Protagonismo. Niño. Infancia. Profesora.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: NECESSIDADE OU INTERESSES?  
HIGH SCHOOL REFORM: NEEDS OR INTERESTS?

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: NECESSIDADE OU INTERESSES?  
HIGH SCHOOL REFORM: NEEDS OR INTERESTS?

Maurício Marchi

Madalena Pereira da Silva

**Resumo:** O texto tem por objetivo apresentar uma discussão sobre os aspectos teóricos e conceituais da proposta de reforma curricular do ensino médio. A pesquisa é de abordagem qualitativa e bibliográfica. Para a pesquisa bibliográfica fez-se uso da revisão de literatura, construída a luz da Lei 13.415/2017 que institui a reforma do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular e pesquisas já existentes na literatura que discutem o conflito de interesses dos grupos envolvidos na proposta de implantação da reforma curricular. Como resultados, evidenciam-se os interesses conflitantes sobre o conceito de protagonismo, bem como sobre o desenvolvimento das habilidades e competências, e as discussões sobre a reforma do ensino médio. Uma das posições antes da reforma defendia o entendimento de que o desenvolvimento de uma educação de qualidade deveria proporcionar um ensino que tornasse os estudantes protagonistas de sua história, de forma que compreendessem qual o seu papel enquanto cidadãos na sociedade. Porém, a outra posição, a que está pondo em prática os ditames da reforma, traz o entendimento majoritário dos reformadores ligados aos interesses de organismos internacionais e de grandes empresários de nosso país. Fazer frente a esses interesses tem sido o grande desafio a professores, escolas e famílias, que realmente querem uma educação que lhes possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades. Existem muitos desafios em torno do chamado Novo Ensino Médio, que apresenta promessas de melhorias no processo educativo, mas muito aquém do seu papel social e humanitário.

**Palavras-chave:** Reforma. Ensino Médio. Currículo. Lei 13.415/2017.

**Abstract:** The text presents a discussion on the theoretical and conceptual aspects of the proposed curriculum reform in high school. The research has a qualitative and bibliographic approach. For the bibliographic research, the literature review was used, built in the light of Law 13.415/2017 that institutes the reform of high school, the National Common Curricular Base and existing research that discusses the conflicts of interests of the groups involved in the proposed implementation of the curriculum reform. As results, conflicting interests about the protagonism concept, as well as skills and competences development, and discussions about secondary education reform are evidenced. One of the positions before the reform defended the understanding that quality education development should provide a teaching that makes students protagonists of their own history, so that they understand their role as citizens in society. However, the other position, the one that is putting into practice the reform dictates, brings the majority understanding of reformers linked to international organizations interests and big businessmen in our country. Facing these interests has been the great challenge for teachers, schools and families, who really want an education that allows students to develop their potential. There are many challenges around the so-called New High School, which offers promises of improvements in educational process, but far short of its social and humanitarian role.

**Keywords:** Reform. High school. Curriculum. Law 13.415/2017.

# SENTIDOS DO TRABALHO E DAS RELAÇÕES DE GÊNERO PELAS MULHERES AGRICULTORAS DA COMUNIDADE BOM JESUS NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RONDÔNIA

## SENSES OF WORK AND GENDER RELATIONS BY WOMEN FARMERS OF THE BOM JESUS COMMUNITY IN THE MUNICIPALITY OF PORTO VELHO/RONDÔNIA

Virginia Avelar Souza Carneiro

Ana Claudia Delfini

**Resumo:** Este estudo teve por objetivo compreender os sentidos do trabalho e das relações de gênero atribuídos pelas mulheres agricultoras da comunidade Bom Jesus no município de Porto Velho. A relevância social está na premente necessidade de ouvir o que as agricultoras têm a dizer a respeito dos sentidos que elas atribuem ao seu trabalho e às questões de gênero em um ambiente laboral ainda masculinizado. Este estudo teve como problematização a naturalização da ordem sociocultural das relações de gênero e dos sentidos do trabalho que as mulheres agricultoras desenvolvem na comunidade Bom Jesus. O procedimento metodológico utilizado foi à análise de conteúdo. Foram realizadas entrevistas com nove agricultoras, de idade entre 30 a 65 anos, algumas são chefes de família. Os sentidos que elas relacionam ao trabalho advêm de suas experiências e vivências laborais, sua relação afetiva com o trabalho e o senso de utilidade e responsabilidade. Os sentimentos de autorrealização e satisfação com o trabalho mesclaram-se com o sentimento de frustração com a pouca escolaridade e com as desigualdades de gênero em diversos aspectos de sua vida pessoal, familiar e laboral. As experiências laborais das mulheres em suas vidas cotidianas são experiências da divisão sexual do trabalho, da segregação e da indiferença dos trabalhos desenvolvidos por elas, considerados inferiores e mercedores de menores remunerações. Os achados conclusivos apontam para as ambiguidades das relações de gênero, por um lado, elas tendem a respaldar os papéis tradicionais de gênero no interior da família, por outro, tecem críticas às

desigualdades de gênero no trabalho e nos papéis socialmente atribuídos à feminilidade.

**Palavras-chave:** Mulheres Agricultoras. Relações de Gênero. Sentidos do Trabalho.

**Abstract:** This study aimed to understand the meanings of work and gender relations attributed by women farmers in the Bom Jesus community in the municipality of Porto Velho. The social relevance lies in the pressing need to hear what women farmers have to say about the meanings they attribute to their work and to gender issues in a still masculinized work environment. This study had as a questioning the naturalization of the sociocultural order of gender relations and the meanings of the work that women farmers develop. In the Bom Jesus community. The methodological procedure used was content analysis. Interviews were conducted with nine female farmers, aged between 30 and 65 years, some of whom are heads of families. The meanings they relate to work come from their work experiences, their affective relationship with work and their sense of usefulness and responsibility. Feelings of self-fulfillment and satisfaction with work were mixed with feelings of frustration with little schooling and with gender inequalities in various aspects of their personal, Family and work lives. The work experiences of women in their daily lives are experiences of the sexual division of work, segregation and indifference to the work they do, considered inferior and deserving of lower wages. The conclusive findings point to the ambiguities of gender relations, on the one hand, they tend to support traditional gender roles within the Family, on the other hand, they criticize gender inequalities at work and in the roles socially attributed to femininity.

**Keywords:** women farmers. gender relations. meanings of work.

# TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

## DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS

Thatiana Daboit Arruda Sá

Madalena Pereira da Silva

**Resumo:** A proposta foi construída baseada na necessidade de aprofundar estudos sobre Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no sistema municipal de Lages-SC. Este estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado em Educação, em andamento, cujo objetivo visa entender a temática a partir das esferas da vida cotidiana, buscando elementos da Formação de professores e a construção coletiva do conhecimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). No contexto escolar há dificuldades relacionadas a implementação de tecnologias e ferramentas de aprimoração, portanto, nos limitamos neste escrito em conhecer e compreender como as TDICs têm sido inseridas na formação e na prática pedagógica dos professores. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos é de caráter exploratório e quanto ao levantamento dos dados é do tipo bibliográfica. A relevância científica deste estudo consiste no levantamento de algumas pesquisas sobre a inserção das TDICs na formação continuada de professores, e o que pode vir a proporcionar intervenções para o melhoramento e aprimoramento na educação.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Práticas Pedagógicas; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

**Abstract:** The proposal was built based on the need to deepen studies on Continuing Education of Early Childhood Teachers in the municipal system of Lages-SC. This study is an excerpt from a Master's thesis in Education, in progress, whose objective is to understand the theme from the spheres of everyday life, seeking

elements of Teacher Education and the collective construction of knowledge of Digital Information and Communication Technologies (TDICs). In the school context, there are difficulties related to the implementation of technologies and improvement tools, therefore, we limit ourselves in this writing to knowing and understanding how TDICs have been inserted in the training and pedagogical practice of teachers. The methodology used is of a qualitative approach, regarding the objectives it is exploratory and regarding the data collection it is of the bibliographic type. The scientific relevance of this study consists in the survey of some research on the insertion of TDICs in the continuing education of teachers, and what may provide interventions for the improvement and improvement in education.

**Keywords:** Continuing Education. Pedagogical practices. Digital Information and Communication Technologies.

## O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

## EL PAPEL DEL DIRECTOR ESCOLAR EN LA HISTORICIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

João Daniel Muniz Marques

Rafael Araldi Vaz

Marialva Linda Moog Pinto

**Resumo:** O papel do gestor escolar em sua historicidade é o tema deste estudo, uma vez que nos interessa conhecer como o processo aconteceu desde o início das administrações escolares no Brasil até a legislação atual e as ações dos gestores. Tem como objetivo, analisar a função do gestor escolar na Educação Básica, considerando a sua historicidade; e conhecer o significado dos conceitos e termos administração escolar e gestão escolar; entender a gestão escolar na história da educação no Brasil; e compreender a percepção dos profissionais da área sobre o papel do gestor escolar. A metodologia é através de pesquisa qualitativa exploratória, que utiliza da pesquisa do tipo bibliográfica para o entendimento do problema de pesquisa.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Historicidade da gestão escolar. Função do gestor escolar.

**Resumen:** El papel del gestor escolar en su historicidad es objeto de este estudio, ya que nos interesa conocer cómo ocurrió el proceso desde el inicio de las administraciones escolares en Brasil hasta la legislación actual y las acciones de los gestores. Tiene como objetivo analizar la función del director escolar en la Educación Básica, considerando su historicidad; y conocer el significado de los conceptos y términos administración escolar y gestión escolar; comprender la gestión escolar en la historia de la educación en Brasil; y comprender la percepción de los profesionales del área sobre el papel de la gestión escolar. La metodología es a través de una investigación cualitativa exploratoria, que utiliza la investigación bibliográfica para comprender el problema de investigación.

**Palabras clave:** Gestión escolar. Historicidad de la gestión escolar. Rol de gerente escolar.

# PERFIL DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ QUANTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

## PROFILE OF STUDENTS IN THE YOUTH APPRENTICE PROGRAM REGARDING THE USE OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Aline Lucielle Silva

Madalena Pereira da Silva

**Resumo:** A presente pesquisa parte de uma inquietação a respeito do desinteresse de muitos jovens aos estudos no âmbito de um projeto de ação social, o programa Jovem Aprendiz, desenvolvido na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), campus de Balneário Camboriú. Considerando que eles utilizam plataformas e ambientes digitais, pois no ciberespaço sentem-se pertencentes e sempre dedicam tempo para a conectividade, a pesquisa objetivou conhecer o perfil desses jovens quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). O fundamento teórico nos aproxima de autores de cunho sociointeracionista. A pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se por adotar uma abordagem exploratória-descritiva. A metodologia aplicada conta com uso da pesquisa participante pela forma de interação entre os sujeitos envolvidos e o instrumento de coleta de dados foi um questionário. Entre os resultados, percebeu-se que a relação entre os jovens e as TDICs está atrelada a fatores sociais e econômicos, bem como ao modo como a cultura digital situa-se contemporaneamente; notou-se que a utilização das TDICs para o estudo autônomo depende de fatores como prazer estético e proximidade com outras ferramentas digitais voltadas ao lazer.

**Palavras-chave:** Tecnologia Digital de Informação e Comunicação. Educação Básica. Cultura Digital. Young apprentice.

**Abstract:** This research stems from a concern about the lack of interest of many young people in studying within the scope of a social action project, the Jovem Aprendiz program, developed at the University of Vale do Itajaí (Univali), campus of Balneário Camboriú. Considering that they use digital platforms and environments, because in cyberspace they feel they belong and always dedicate time to connectivity, the research aimed to know the profile of these young people regarding the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs). The theoretical foundation brings us closer to authors of a sociointeractionist nature. The research is of a qualitative nature and is characterized by adopting an exploratory-descriptive approach. The applied methodology relies on the use of participant research due to the form of interaction between the subjects involved and the data collection instrument was a questionnaire. Among the results, it was noticed that the relationship between young people and TDICs is linked to social and economic factors, as well as to the way in which digital culture is situated contemporaneously; it was noted that the use of DICTs for autonomous study depends on factors such as aesthetic pleasure and proximity to other digital tools aimed at leisure.

**Keywords:** Digital Information and Communication Technology. Basic education. Digital Culture. Autonomous Study.

# A REMUNERAÇÃO E O DISCURSO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

## REMUNERATION AND THE DISCOURSE OF VALUING TEACHERS IN BRAZIL

Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos

Jaime Farias Dresch

**Resumo:** Este capítulo apresenta um recorte da dissertação de Mestrado em Educação, que compreende uma pesquisa qualitativa, baseada em uma revisão de literatura, que aborda como a remuneração do magistério foi tratada em diferentes momentos históricos e cenários políticos, desde a expulsão dos jesuítas, em 1759, até a consolidação do discurso de valorização do magistério na contemporaneidade. Esta pesquisa está amparada em autores como Custódio (2011), Monlevade (2000), Rocha (2009) e Saviani (2013). Este estudo permitiu a problematização acerca da remuneração dos profissionais do magistério, articulada com o discurso de valorização do magistério, em uma perspectiva histórica, política, econômica e cultural. Este contexto permite a produção de práticas discursivas no tocante à remuneração do magistério no Brasil, e seus efeitos impactam na constituição e organização da educação brasileira que influem na remuneração e na qualidade do ensino no país. As práticas discursivas que possibilitam a problematização são provenientes da literatura abordada sobre a remuneração do magistério, recorrendo em especial ao conceito foucaultiano de discurso. Com base nos aspectos apontados, foi possível compreender que a questão da remuneração do magistério passou por diferentes concepções políticas até se constituir como um elemento relevante dos atuais discursos de valorização do magistério.

**Palavras-chave:** Remuneração. Magistério. História da educação. Discurso.

**Abstract:** This chapter article presents an excerpt from the Master's dissertation in Education, which comprises a qualitative research,

based on a literature review, which addresses how the remuneration of the teaching profession was treated in different historical moments, and political scenarios, since the expulsion of the Jesuits, in 1759, until the consolidation of the teaching appreciation discourse in contemporary times. This research is supported by authors such as Custódio (2011), Monlevade (2000), Rocha (2009) and Saviani (2013). This study allowed the questioning about the remuneration of teaching professionals, articulated with the discourse of valuing the teaching profession, in a historical, political, economic and cultural perspective. This context allows the production of discursive practices regarding the remuneration of teachers in Brazil, and their effects impact on the constitution and organization of Brazilian education that influence the remuneration and quality of education in the country. The discursive practices that make problematization possible come from the literature addressed on the remuneration of teachers, resorting in particular to the Foucauldian concept of discourse. Based on the aspects pointed out, it was possible to understand that the issue of teachers' remuneration went through different political conceptions until it became a relevant element of the current discourses of appreciation of the teaching profession.

**Keywords:** Remuneration. Magisterium. History of education. Discourse.



**ORGANIZADOR**  
**AUTORES E AUTORAS**



# ORGANIZADOR

## **Valdir Lamim-Guedes**

Doutor em Educação (FEUSP); Biólogo e Mestre em Ecologia (UFOP); Especialista em Jornalismo Científico (Unicamp), Educação Ambiental (USP-SC) e em Design Instrucional para EaD (Unifei). Professor do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Editor-Chefe da Editora Na Raiz. Foi professor-visitante na Universidade Nacional de Timor-Leste, Díli, Timor-Leste (2012).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3473994189361010>

E-mail: [lamimguedes@gmail.com](mailto:lamimguedes@gmail.com)

# AUTORES E AUTORAS

## **Adolfo Ramos Lamar**

Possui doutorado em Educação e Mestrado em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas, pós doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil. Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2295885579063119>

## **Aleandra Defaveri Cristova**

Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Licenciada em Pedagogia e Educação Especial pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó-Uno chapecó – Aluna, pesquisadora e professora da FCEE-Fundação Catarinense de Educação Especial. Grupo de

Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6762758932058693>

Contato: [alecristova@unochapeco.edu.br](mailto:alecristova@unochapeco.edu.br)

### **Aline Lucielle Silva**

Mestra em Educação pela Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0734157234797500>

Contato: [Sb.aline@outlook.com](mailto:Sb.aline@outlook.com)

### **Ana Claudia Delfini**

Pós Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2022), mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011), graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995). Professora titular da Universidade do Vale de Itajaí no Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e no Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE. Vice Líder do Grupo de Pesquisa/Cnpq "Educação e Trabalho"/ PPGE/UNIVALI.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8089034903131175>

E-mail: [anaclaudia@univali.br](mailto:anaclaudia@univali.br)

### **Andrea Prestes Xavier**

Mestrado em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (2022), Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia (UnC - 2000), Educação Especial (UNOESC - 2007), e Coordenação Pedagógica (UFSC - 2014). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Contestado (1999). Atuou como Professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental em

escola comum, como professora de educação especial e também como Coordenadora Pedagógica no Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial da APAE de Curitiba/SC, e desde 2011 ocupa a função de gestora neste Centro.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0182348972107680>

Contato: [andreaxavier@yahoo.com](mailto:andreaxavier@yahoo.com)

### **Antonio Serafim Pereira**

Mestre (Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul – PUC-RS) e doutor em Educação (Universidade de Santiago de Compostela – USC, Espanha). Pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Buenos Aires – UBA, Argentina. Atuou como docente pesquisador da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação Básica, FORGESB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7893847512356239>

E-mail: [aspasppereira@gmail.com](mailto:aspasppereira@gmail.com)

### **Bárbara Macedo**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde também cursou o Mestrado em Educação. Graduada em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), também formada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8262099715725982>

## **Dariana Medeiros Andrade Salaman**

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Especialização lato sensu em Gestão Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Capivari de Baixo (2006). Licenciada em Ciências Biológicas (2005) e Química (2016) pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Integrante do grupo de pesquisa Sistemas, Tecnologias e Educação - EDUTECS. Professora de Ciências no Ensino Fundamental Anos Finais na rede municipal de educação em Paineira - SC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4974985092196944>

Contato: [darianamedeirosalaman@uniplaclages.edu.br](mailto:darianamedeirosalaman@uniplaclages.edu.br)

## **Dieisy Ghizoni Santos**

Mestranda no programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC. Integrante do grupo de pesquisa sistemas, tecnologias e educação, EDUTECS. Assistente de educação, na secretaria de educação, do estado de Santa Catarina. Bolsista FUMDES/UNIEDU.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2050710598126868>

E-mail: [dieisy@uniplaclages.edu.br](mailto:dieisy@uniplaclages.edu.br)

## **Dionéia Walter Sagaz**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE- (2020 – 2022). Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Integrante do grupo de pesquisa Sistemas, Tecnologias e Educação - EDUTECS/ UNIPLAC. Professora de Inclusão de Educação Básica da Rede Particular Municipal de Lages- SC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0412338950509580>

Contato: [dioneia@uniplaclages.edu.br](mailto:dioneia@uniplaclages.edu.br)

## **Elen Cristina Werner Padilha**

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST (2009). Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares - ênfase em Educação Infantil, Séries Iniciais e Ensino Médio, Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (PR). Pós graduação em Literatura Infantil, Faculdade UNINA (PR). Contadora de histórias. Professora de Educação Infantil do Município de Lages/SC. Integrante do grupo de pesquisa “NuPEB: políticas, estéticas e diferenças” (UNIPLAC).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3656094234848396>

e-mail: [elencristina@uniplaclages.edu.br](mailto:elencristina@uniplaclages.edu.br)

## **Eliana Regina Cardoso da Rosa**

Mestra em Educação, linha de pesquisa em Formação e Gestão em Processos Educativos(UNESC/SC); graduada em Pedagogia com Especialização em Orientação Educacional (ULBRA/RS). Pós-graduação em Fundamentos da Educação (UNESC/SC), Psicopedagogia Institucional (UCB/RJ), Gestão da Educação (UFRGS/RS). Atua em escola pública municipal de educação infantil. Integrante do grupo de estudo e pesquisa PerCursos: espaço e tempo para a Docência das Infâncias (TORRES/RS).

Curriculo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3954449620128023>

E-mail: [erocr59@gmail.com](mailto:erocr59@gmail.com)

## **Erone Hemann Lanes**

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Bolsista CAPES modalidade I. Mestre em Educação pela Universidade Comunitária do Oeste de Santa Catarina – UNOESC (2008-2009). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional

Comunitária de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Atua na formação continuada de professores em redes públicas e privadas.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6953807582827163>

E-mail: [eronehl@gmail.com](mailto:eronehl@gmail.com)

### **Geraldo Augusto Locks (*in memoriam*)**

Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998); Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008); Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (2012); Investigador Visitante (Pós-Doutoramento) no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, Portugal (2018). Foi Docente Pesquisador do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: Políticas e Práticas (GEDETER).

### **Jaime Farias Dresch**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação e Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista. Coordenador e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Coordenador do NuPEB: políticas, estéticas e diferenças.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>

Contato: [prof.jaime@uniplaclages.edu.br](mailto:prof.jaime@uniplaclages.edu.br)

## **Jane Mery Richter Voigt**

Pós-doutora em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho - UMINHO. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Licenciada em Matemática pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8014975082797133>

Contato: [jane.mery@univille.br](mailto:jane.mery@univille.br)

## **Jennifer de Lima Cardozo Dias**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Graduada em Letras pela Universidade do Planalto Catarinense (2014) e Pós-Graduada em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Leitura e Produção de Texto (FDB/ Brasil). Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/ América do Sul). Docente no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio com Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual, na rede privada e Língua Inglesa na rede estadual de Santa Catarina.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4514147640196123>

Contato: [jenniferlima214@gmail.com](mailto:jenniferlima214@gmail.com)

## **João Daniel Muniz Marques**

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC (2022). Especialista em Gestão Escolar, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC (2020). Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Orientação Educacional, pela Faculdade Dom Bosco (2017). Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em

Educação Especial e Práticas Inclusivas, pela Faculdade Dom Bosco (2016). Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC (2014). Curso de Ensino Médio em Magistério – Educação Infantil e Anos Iniciais, pelo EEB Vidal Ramos Junior (2009). Integrante do grupo de pesquisa “NuPEB: políticas, estéticas e diferenças” – UNIPLAC. Bolsista FUMDES/UNIEDU. Orientador Educacional pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5383670127925552>

Contato: [joaomarques@uniplaclages.edu.br](mailto:joaomarques@uniplaclages.edu.br)

### **João Eduardo Lamim**

Mestre em Educação pela UNIVILLE. Graduado em Filosofia e Teologia. Professor no Estado de Santa Catarina. Participante do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias- GECDOTE.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8774093045561005>

Contato: [joaoedursl@gmail.com](mailto:joaoedursl@gmail.com)

### **Joce Daiane Borilli Possa**

Graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e Psicopedagogia pelo Centro de Ensino Univest. Mestre em EDUCAÇÃO pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Docente da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Chapecó. Atuou na coordenação pedagógica, gestão e articulação da educação infantil na rede municipal de Chapecó. Professora convidada do curso de Pedagogia do Centro Universitário FAI/Uceff. Autora do livro: Era uma vez... nuances da teoria na prática da Educação Infantil de Chapecó.

## **Joely Leite Schaefer**

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP, Brasil). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras da Vitória (FAFIUV). Membro do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET). Docente nos Anos Iniciais na rede pública estadual de Santa Catarina.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0701857006385653>

Contato: [Joely.leite@gmail.com](mailto:Joely.leite@gmail.com)

## **Jonatas Marcos da Silva Santos**

Doutorando bolsista da CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Pós-Graduação em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão. Orientador Educacional na rede municipal de Itajaí-SC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8268265418524823>

## **José Marcelo Freitas de Luna**

Possui Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado na Universidade do Texas em Austin. Professor do PPGE da Universidade do Vale do Itajaí.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0372233834125494>

Contato: [mluna@univali.br](mailto:mluna@univali.br)

## **Juciléia Fontanella**

Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC (2022). Linha de Pesquisa Formação Humana e Gestão. Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão Educacional. Atua como Especialista em Assuntos Educ. na Educação Básica de Santa Catarina. É membro do Núcleo de Estudos sobre Formação (FORMA/UNESC/CNPq) e membro do Grupo de Pesquisa Ciência Popular que estuda o Desenvolvimento Regional.

currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4104345238510253>

Contato: [juci.fontanella@gmail.com](mailto:juci.fontanella@gmail.com)

## **Keles Gonçalves de Lima**

Doutorando em Educação pela Universidade do Vale de Itajaí (UNIVALI). Participa do Grupos de Pesquisa/Cnpq “Educação e Trabalho” do PPGE/UNIVALI. Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA do Ceará. É integrante da Equipe Interdisciplinar do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne em Florianópolis-SC.

currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5742141074782233>

E-mail: [keleslima@hotmail.com](mailto:keleslima@hotmail.com)

## **Lucelia Izabel Fraga Krelling**

Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Associação Catarinense de Ensino Joinville/SC. Funcionária Pública do município de Joinville/SC, atuando como gestora na Escola Municipal Professora Anna Maria Harger. Participante do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologia (GECDOTE). Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville UNIVILLE.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5824556029611262>

E-mail: [luceliakrelling@gmail.com](mailto:luceliakrelling@gmail.com)

### **Madalena Pereira da Silva**

Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Coordenadora adjunta e professora do mestrado em educação na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac) e Professora no mestrado profissional em educação básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Coordenadora do grupo de pesquisa em Sistemas, Tecnologias e Educação - EDUTECS/Uniplac e vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade - GCET/Uniarp.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>

Contato: [prof.madalena@uniplaclages.edu.br](mailto:prof.madalena@uniplaclages.edu.br)

### **Mareli Eliane Graupe**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa Ambiente e Saúde na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC). Doutora em Educação e Cultura pela Universidade de Osnabrueck, Alemanha (2010). Pós-doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC (2011) e pós-doutora pelo Programa de Antropologia Social, UFSC (2012).

### **Maria Selma Grosch**

Licenciada em Pedagogia - Supervisão Escolar pela FAFI (PR) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas (1992), Especialista em Psicologia Educacional pela UNIVALI (SC) - Universidade do Vale do Itajaí (1993) Mestre em Educação pela FURB(SC) - Universidade Regional de Blumenau (1998) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina (2011).

### **Marialva Linda Moog Pinto**

Vice-reitora acadêmica do Instituto Universitário Sul Americano - IUSUR - Uruguai. Pós-doutorado em Educação - UFPEL (2022). Doutora em Educação - Unisinos (2010). Doutorado Sanduíche, Universidade de Sevilha - Espanha (2009). Coordenadora do Mestrado em Educação Angola (2014-2018). Docente e Pesquisadora do Instituto Universitário Sul Americano - Uruguai.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0827920077915061>

Contato: [marialvamoog@hotmail.com](mailto:marialvamoog@hotmail.com)

### **Marlene Eggert**

Mestra em Educação na linha de pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (2022). Especialização em Educação Popular e Movimentos Sociais, pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (2005). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Joinville (2001). Desde 2017 coordena as ações junto aos imigrantes do município de Itajaí-SC e é integrante da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8554618696805506>

Contato: [mar.eggert@hotmail.com](mailto:mar.eggert@hotmail.com)

## **Marlene Zwierewicz**

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutora em Educação pela Universidade de Jaen (UJA, Espanha). Coordenadora, professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>

Contato: [marlenezwie@yahoo.com.br](mailto:marlenezwie@yahoo.com.br)

## **Marly Krüger de Pesce**

Doutora em Educação- Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de licenciatura de Letras da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Líder do Grupo de Pesquisa Estudo Curriculares, Docência e Tecnologias - GECDOTE. Pesquisadora participante do Observatório de Ensino Médio em Santa Catarina- OEMESC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0610790724953034>

Contato: [marly.kruger@univille.br](mailto:marly.kruger@univille.br)

## **Maurício Marchi**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGEB, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7566062968861949>

Contato: [marchi.mauricio@gmail.com](mailto:marchi.mauricio@gmail.com)

## **Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon**

Doutoranda em Patrimônio Cultural e Sociedade e Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville/Univille. Especialista em Fundamentos do Ensino da Arte e Graduada em Música pela Faculdade de Artes do Paraná/Unespar. Vice líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação/NUPAE e membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Patrimônio Cultural/GEIPAC. Fundadora do Conservatório Belas Artes de Joinville.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2989892143398500>

Contato: [mirteslocatelli@gmail.com](mailto:mirteslocatelli@gmail.com)

## **Rafael Araldi Vaz**

Doutor em História Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFSC. Mestre em História Cultural pelo mesmo programa, licenciado e bacharel pela UDESC. É professor do mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

Contato: [rafaelvaz@uniplaclages.edu.br](mailto:rafaelvaz@uniplaclages.edu.br)

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7743954916594139>

## **Rafael Rodrigo Mueller**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2010). É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). É coordenador do Núcleo de Estudos sobre Formação (FORMA/UNESC/CNPq). É membro associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Atualmente é Coordenador Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNESC).

## **Rodrigo Diaz de Vivar y Soler**

Bacharel em Psicologia pela UNESC. Mestre em Psicologia pela UFSC. Doutor em Filosofia pela UNISINOS. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB e do Departamento de Psicologia da FURB.

Contato: [rsoler@furb.br](mailto:rsoler@furb.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5788313713968236>

## **Silvia Sell Duarte Pillotto**

Pós-doutora pela Universidade do Minho. Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Educação Artística pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina. Professora no PPGE/Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação/NUPAE.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3787447361829087>

Contato: [pillotto@gmail.com](mailto:pillotto@gmail.com)

## **Simone Pedersetti**

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Participação ativa para a/na concepção e análise, interpretação e discussão dos dados e revisão final. Professora de Educação Infantil, rede municipal de Chapecó. Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE).

Contato: [simone.pcr2016@gmail.com](mailto:simone.pcr2016@gmail.com)

## **Suély Colaço Chaves Muniz**

Mestranda do PPGE da Universidade do Planalto Catarinense.

Contato: [suelychaves@uniplaclages.edu.br](mailto:suelychaves@uniplaclages.edu.br).

## **Susane da Costa Waschinewski**

Professora de Geografia, Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), em 2019 pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de Pesquisa de História e Historiografia da Educação. Pós-doutora em Educação (UNESC).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0320235914162327>

Contato: [sucosta@unes.net](mailto:sucosta@unes.net)

## **Suzane Faima**

Licenciada em História pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac) e mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela mesma universidade. Integra o Grupo de Pesquisa Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas (GEDETER). Diretora do longa Geadada de Chumbo, memórias da ditadura militar em Lages. Professora, historiadora, jornalista e documentarista.

Contato: [suzanefaima@uniplaclages.edu.br](mailto:suzanefaima@uniplaclages.edu.br)

## **Taina Pereira**

Mestra em Educação pela Universidade do Extremos sul catarinense (UNESC) (2021). Graduada em Educação Física (licenciatura) pela Universidade do extremo sul catarinense

(UNESCO) (2016). Atua no Centro educacional especializado em educação especial - CAESP/APAE de Araranguá.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2746166137678426>

Contato: [tainaedf22@gmail.com](mailto:tainaedf22@gmail.com)

### **Tania Mara Zancanaro Pieczkowski**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação (Unochapecó). Integrante da Linha de Pesquisa *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva*. Líder do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* (Unochapecó). Integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias Educacionais (RIATE) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE.

### **Thatiana Daboit Arruda Sá**

Mestrando do PPGE/UNIPLAC.

Contato: [thatidaboit@uniplaclages.edu.br](mailto:thatidaboit@uniplaclages.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6336602269122963>

### **Vanir Peixer Lorenzini**

Doutoranda em Educação (PPGE/UFSC). Docente no curso de Pedagogia e Assessora Pedagógica no Curso de Medicina da UNIPLAC.

## **Vidalcir Ortigara**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2002). Estágio Pós-Doutoral em Psicologia Educacional pela Universidad de La Habana (Cuba) (2018). É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola (GEPEFE).

Contato: [vdo@unesc.net](mailto:vdo@unesc.net)

## **Virginia Avelar Souza Carneiro**

Mestre. Pesquisadora da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho.

Contato: [virginiaavelar@hotmail.com.br](mailto:virginiaavelar@hotmail.com.br)

## **Virgínia Tavares Vieira**

Pós Doutorado em Educação ambiental.

## **Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos**

Mestra em Educação e Licenciada em Educação Especial Inclusiva pela Universidade do Planalto Catarinense. Pedagoga pelo Centro Universitário Unifacvest. Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Professora na Educação Básica, na Prefeitura Municipal de Lages, SC. Pesquisadora do NuPEB: políticas, estéticas e diferenças.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9893101453759530>

Email: [vivianerosantos@uniplaclages.edu.br](mailto:vivianerosantos@uniplaclages.edu.br)



# **PARECERISTAS**



## **Andressa Falcade**

Doutora em Educação – UFSM; Mestre em Ciência da Computação – UFSM; Licenciada em Computação – IFFar.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2656820746594765>

## **Andressa Grazielle Brandt**

Doutora em Educação (2018) pelo PPGE/UFSC. Mestre em Educação(2014) pelo PPGE/UFSC. Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Instituto Federal Catarinense (IFC). Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexão de Saberes: Educação, Trabalho, Meio Ambiente e Responsabilidade Social do IFC - Campus Camboriú. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) - PPGE/UFSC. Site: <https://foppe.ufsc.br/>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5766947022430917>

Contato: [andressa.brandt@ifc.edu.br](mailto:andressa.brandt@ifc.edu.br)

## **Bruna Poliana Silva**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2019). Mestre em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (2022). Doutoranda em Educação Especial na UFSCar na linha de pesquisa Implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial. Membro do Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada (NEAFA), pelo DEFMH/UFSCar.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5748663536697045>

Contato: [brunapolianasilva@hotmail.com](mailto:brunapolianasilva@hotmail.com)

## **Fabiane da Rosa Dominguez**

Doutoranda no Programa de pós-graduação em educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvendo estudos na linha de pesquisa docência, saberes e desenvolvimento profissional. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão educacional e Mestra em Educação. Já atuou como professora substituta no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFSM. Atualmente é servidora municipal na função de professora de Educação Infantil na rede pública de ensino na cidade de Santa Maria - RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3488970627432421>

E-mail: [fabirdfabiane@gmail.com](mailto:fabirdfabiane@gmail.com)

## **Flávio Pereira de Oliveira**

Licenciado em Pedagogia da Terra/UFMA e em Ciências Sociais/Cruzeiro do Sul. Especialista em Educação do Campo/IFMA. Mestre em Educação do Campo/UFRB. Doutorando em Educação/UFPel. É Professor EBTT em Educação do IFPA/CAMPUS/BREVES - Marajó. É membro do grupo de pesquisa D'GENERUS: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero e Núcleo Capitu - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade, ambos do CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6704265772058227>

Contatos: [profflavio007@gmail.com](mailto:profflavio007@gmail.com)

## **Francine Couto de Oliveira Weymar**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Mestra em Educação (IFSul); Pedagoga (UFPel), Bibliotecária (FURG); Integrante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação (IFSul). Integrante do grupo de Estudos em Política e Gestão Educacional (UFPel). Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Pelotas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1268001548183759>

Contato: [francineweymar@gmail.com](mailto:francineweymar@gmail.com)

### **Gabriela Novaes**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1999). Mestrado em Educação na área de Formação de Formadores na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2018). Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo. Coordenadora Pedagógica de escolas da rede municipal de São Paulo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8712694153703525>

### **Giovane Silva Balbino**

Doutorando em Educação pela USP. Bolsista CAPES; Mestre em Educação pela Unicamp, sendo bolsista CNPq. É formado em História e pós-graduado em História, Educação e Sociedade pela Univás.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1270077742510528>

E-mail: [giovanesilvabalbino15@usp.br](mailto:giovanesilvabalbino15@usp.br)

### **Iza Reis Gomes**

Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM; Mestre em Estudos Literários pela UFAC; Formada em Letras/Português pela UNIR; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO; Atua no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRO - ProfEPT e no Programa de Mestrado em Estudos Literários da UNIR - PPGMEL; Líder do Grupo de Pesquisa Criamazônia/IFRO/CNPq - Processos de criação na/da Amazônia.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7671303144200741>

Contato: [iza.reis@ifro.edu.br](mailto:iza.reis@ifro.edu.br)

## **Janine Dorneles Pereira**

Doutoranda em Educação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Ensino de História pela UFSM (2018); Especialista em Interdisciplinaridade e Transversalidade pela Universidade Federal do Pampa (2012), possui graduação em História licenciatura Plena e Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (2009). Atualmente é Coordenadora Pedagógica nas escolas de Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul e Município de São Gabriel.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0281749612310420>

## **Josenildo Santos de Souza**

Doutorando no PPGE/UFPeL. Mestre em Estudos Amazônicos pela Universidad Nacional de Colômbia - UNAL. Membro dos Grupos de Pesquisa: Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais/UFPeL, Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil/UFPeL, Pesquisa e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (Nepam/UFAM). Bolsista do CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0387265843282594>

Contato: [josenildosantosdesouza@ufam.edu.br](mailto:josenildosantosdesouza@ufam.edu.br)

## **Julia Graziela Bernardino de Araujo Queiróz**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Linha de Pesquisa em Educação Especial (2018), Mestre pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Pelotas. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Nilton Lins (2008).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0533764487252590>

E-mail: [julia.queiroz@semed.manauas.am.gov.br](mailto:julia.queiroz@semed.manauas.am.gov.br)

## **Léia Teixeira Lacerda**

Doutora em Educação pela USP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação Cultura e Diversidade, UEMS/CNPq. Associada ao Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e identidade/UEMS.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0416559581832830>

E-mail: [leia@uems.br](mailto:leia@uems.br)

## **Liana Barcelos Porto**

Pedagoga e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora da rede municipal de ensino de Canguçu atuando nos anos finais do ensino fundamental com a disciplina de Ensino Religioso e Atendimento Educacional Especializado. É também Coordenadora do Polo Pelotas CAVG/IFSUL (cursos-FIC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7873195047944305>

## **Livia Sousa da Silva**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestre em Educação pela UFPA; Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente é Professora Adjunta I no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPEB (UFPA) - Linha de Pesquisa História da Educação Básica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6791024103037104>

## **Lucas Andrade Ananias**

Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Psicólogo pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Campus Santiago). Licenciado em Letras - Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Psicólogo no Serviço de Atenção Integral à Saúde (SAIS) no município de Indaial - SC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5471371308107128>

## **Marcia Maria Nascimento Baptista Duarte**

Doutoranda e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pedagoga (UMESP - 2009). Fonoaudióloga (EPM/UNIFESP - 1990). Ligada ao grupo de pesquisa *Políticas de Educação Especial* - CNPq (FEUSP). Atua como Especialista em Educação Profissional (SENAI-SP). Consultora na área de políticas públicas para pessoas com deficiência (UNESCO - 2021). Revisora/parecerista *ad hoc* em publicações nacionais e internacionais.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7212001928018513>

Contato: [mareduc@usp.br](mailto:mareduc@usp.br)

## **Marcos Andrade Alves dos Santos**

Doutorando em Sociologia (PPGS/UFC); Mestre em Sociologia (PPGS/UECE). Licenciado em Ciências Biológicas (FACEDI/UECE). Professor e escritor. É coautor dos livros *A Mística dos Encantados* (2020), *Caminhos Encantados* (2021) e *Lavagem Encantada* (2022), publicados com Maria Toinha pela Editora Edições e Publicações. Coordena o Projeto Literário *A Mística dos Encantados* e trabalha como diagramador/revisor de livros literários e acadêmicos. Integra o conselho editorial da Editora Edições e Publicações.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4153624241713896>

Contato: [marcos.andrade@alu.ufc.br](mailto:marcos.andrade@alu.ufc.br)

### **Maria Alzira Leite**

Doutora e Mestre em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Especialista em Psicopedagogia. Formação em Letras e Pedagogia. É docente no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E, ainda, é professora na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Atualmente, investe em pesquisas sobre Linguagens, Alfabetização, Letramentos, Leitura e Escrita.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1288740630738555>

Contato: [mariaalzira35@gmail.com](mailto:mariaalzira35@gmail.com)

### **Marineiva Moro Campos de Oliveira**

Doutora em Educação (UEPG); Mestre em Educação (Unioeste-FB). Licenciada em Pedagogia e em Letras Libras. Professora do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação- da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Coordenadora do grupo de pesquisa Formação Docentes e Práticas Pedagógicas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6255973231946389>

Contato: [marineiva.oliveira@unoesc.edu.br](mailto:marineiva.oliveira@unoesc.edu.br)

### **Mario Vásquez Astudillo**

Doutor em Educação, Universidade de Salamanca, Espanha. Professor Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação GPKOSMOS (UFSM). Suas linhas de pesquisa são a formação de professores, a integração de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica e Superior.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3781990356713732>

E-mail: [mario.astudillo@ufsm.br](mailto:mario.astudillo@ufsm.br)

### **Nilcelio Sacramento de Sousa**

Doutor em Educação (POSEDUC/UFF); Mestre em Educação e Diversidade (MPDE/UNEB). Professor do Ensino Fundamental Anos Finais na rede pública municipal na cidade de Mairi-BA e Tutor a Distância da Universidade Federal de Alfnas. Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas do Corpo e Diferenças (POC's/UFPel). Atua nos seguintes temas: formação docente, diferença, gênero, sexualidade em uma perspectiva interseccional, narrativas e currículo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6404369232705034>

E-mail: [nilsousa79@gmail.com](mailto:nilsousa79@gmail.com)

### **Polyane Gabrielle de Freitas**

Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEEs), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestrado em Educação Especial (UFSCar). Graduada em Licenciatura em Educação Especial (UFSCar).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8191656635809227>

### **Ricardo Teixeira da Silva**

Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação, licenciado em Sociologia e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). Licenciado em Letras pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e Pensamento Contemporâneo da Universidade de São Paulo (GEEPC-USP).

Contato: [ricardo2022@usp.br](mailto:ricardo2022@usp.br)

### **Rogério de Melo Grillo**

Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC (2020-2022). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012). Graduado em Pedagogia pela FAFIBE (MG). Licenciado e Bacharel em Educação Física pela CEUCLAR (SP). Membro da “The Association for the Study of Play (TASP - EUA)”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3406955208027254>

Contatos: [rogerio.grillo@hotmail.com](mailto:rogerio.grillo@hotmail.com)

[rogerio.grillo@posgrad.ufsc.br](mailto:rogerio.grillo@posgrad.ufsc.br)

### **Sandra Elisa Requia Souza**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação Ambiental e Licenciada em Filosofia pela mesma Instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Tutora a Distância do Curso de Graduação em Ciências da Religião da UFSM.

### **Vinicius de Luna Chagas Costa**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), licenciado em Pedagogia e Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp - UERJ). Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI - UFF/UFJF).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2339205697023254>

Contato: [viniciusgeografo@gmail.com](mailto:viniciusgeografo@gmail.com) ou  
[vinicius.costa@uerj.br](mailto:vinicius.costa@uerj.br)

## **Zuleide Simas da Silveira**

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com doutoramento intercalar na Universidade de Lisboa, professora da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós Graduação em Educação (Lato Sensu e Stricto Sensu) da UFF, coordenadora do Grupo de Pesquisa Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: pensamento latino-americano e tradutibilidade de Antonio Gramsci (GPETED), membra da *International Gramsci Society Brasil* (IGS-Brasil), membra do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, com sede em Lisboa.



# EDUCAÇÃO EM PESQUISA

DIÁLOGOS INTERINSTITUCIONAIS DOS PROGRAMAS DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA ACAFE

Valdir Lamim-Guedes  
(Organizador)

O Simpósio Internacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGE's do Sistema ACAPE - SIPPE ACAPE é uma iniciativa do PPGE da UNIPLAC em parceria com os PPGE's da FURB, UNESC, UNIARP, UNIVALI, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ e UNOESC.

O evento de abrangência Estadual, com ações de internacionalização, tem por objetivo socializar e publicizar as pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos, doutorandos e egressos vinculados aos PPGE's das IES do Sistema ACAPE, bem como fortalecer as pesquisas e integrar os pesquisadores dos Programas envolvidos.

Em sua 1ª edição, o evento teve como tema a 'Relevância da pesquisa educacional da pós-graduação na contemporaneidade'. Para as discussões, o evento reuniu palestrantes nacionais e internacionais a fim de fomentar reflexões quanto à valorização das pesquisas na área da educação, relevância da pesquisa educacional e proposições de políticas públicas na melhoria da qualidade das pesquisas.

As atividades foram realizadas nos dias 25 e 26 de outubro de 2022 de forma remota, devido à necessidade de isolamento social por causa da pandemia de Covid-19. Ao todo, foram apresentados 118 trabalhos em 10 grupos de trabalhos.

Após o evento, os autores e as autoras foram convidados a enviar versões ampliadas de seus trabalhos para compor um livro. Desse processo, recebemos 33 textos que foram analisados por Pareceristas externos, sendo que 30 destes textos foram aceitos e estão reunidos neste livro.

Com este conjunto diverso de contribuições, que envolvem a história da educação, formação de professores, uso de tecnologias educacionais, gênero, entre outros temas, queremos contribuir para a área da Educação apresentando parte da produção de nosso PPGEs.



Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina