



ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

CLEBER DE OLIVEIRA DOS SANTOS

JOSÉLIA EUZÉBIO DA ROSA

LUCIANE PANDINI SIMIANO

LUCIANO DAUDT DA ROCHA

MARIA SIRLENE PEREIRA SCHLICKMANN

(ORGANIZADORES)

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

ORGANIZAÇÃO

Cleber de Oliveira dos Santos

Josélia Euzébio da Rosa

Luciane Pandini Simiano

Luciano Daudt da Rocha

Maria Sirlene Pereira Schlickmann

COLABORADORES

Ademir Damazio - Pesquisador Independente

André Luís de Souza Lima - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Camila Maria Bortot - Universidade Estadual de Maringá - UEM

Carline S. Borges - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Cheron Zanini Moretti - Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Chirley Domingues - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Edna Cristina do Prado - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Eliete Zanelatto - Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Flávia Wagner - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Gabriela Medeiros Nogueira - Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Gilvan Luiz Machado Costa - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Lisaura Maria Beltrame - UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Luciane Pandini Simiano - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Melina Chassot B. Meirelles - Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS

Maria Madalena Teles de V. L. D. F. e Teixeira - Universidade de Aveiro - UA

Maria Sirlene P. Schlickmann - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Matheus Bernardo Silva - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Ricardo Luiz de Bittencourt - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Rodrigo Rodrigues de Freitas - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Sônia Maria M. de Melo - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Vera Rejane N. Schuhmacher - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Yalin Brizola Yared - Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI



Editora: Univinte – 2024.

Título: Estudos em educação: perspectivas teóricas e metodológicas.

Organizadores: Cleber de Oliveira dos Santos, Josélia Euzébio da Rosa, Luciane Pandini Simiano, Luciano Daudt da Rocha, Maria Sirlene Pereira Schlickmann.

Capa: Carlos Eduardo dos Santos.

Editoração e acabamento: Andreza dos Santos.

Revisão: Dos Autores.

CONSELHO EDITORAL

Exedito Michels – Presidente

Cleusa Machado Claudino – Vice Presidente

Andreza dos Santos – Editora Chefe

Dr. Diego Passoni

Dr. José Antônio da S. Santos

Dr. Nelson G. Casagrande

Dra. Joana D'arc S. da Silva

Dr. Franco Wronsk Comeli

Dra. Emillie Michels

Dra. Michelle Medeiros

M.e. Oscar Pedro Neves Junior

Dra. Solange Maria da Silva

Dr. Cleber de O. dos Santos

Dra. Larissa da S. Joaquim

M.a. Gabriela Fidelix de Souza

S51e

Santos, Cleber de Oliveira dos.

Estudos em educação: perspectivas teóricas e metodológicas.
[recurso eletrônico] / Organização Cleber de Oliveira dos Santos, Josélia Euzébio da Rosa, Luciane Pandini Simiano... [et al.] Capivari de Baixo: Editora UNIVINTE, 2024.

1,28 MB ; PDF.

ISBN 978-85-66962-27-7

<https://doi.org/10.29327/5450559>

1. Educação. 2. Teorias educativas. I. Rosa, Josélia Euzébio da. II. Simiano, Luciane Pandini. III. Rocha, Luciano Daudt da. IV. Schlickmann, Maria Sirlene Pereira. V. Estudos em educação: perspectivas teóricas e metodológicas.

(Catalogação na fonte por Andreza dos Santos – CRB/14 866).

Editora Univinte – Avenida Nilton Augusto Sachetti, nº 500 – Santo André, Capivari de Baixo/SC. CEP 88790-000.

Todos os direitos reservados. Proibidos a produção total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo art. 184 do Código Penal.

PREFÁCIO

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO: perspectivas teóricas e metodológicas é o primeiro livro de um projeto coletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Sul de Santa Catarina, sustentado no tripé ensino, pesquisa e extensão. A finalidade do projeto coletivo do PPGE-Unisul consiste na produção de subsídios que orientem e respaldem novos estudos em educação. Diante de tal finalidade, é indispensável à divulgação da produção científica já existente, a fim de se avançar no processo de superação das fragilidades metodológicas, na garantia do rigor do método científico e confiabilidade na obtenção de novos resultados.

Eleger a ciência como prática social inesgotável, que não se basta em si mesma, significa um constante espaço-tempo de perguntas e respostas, pressupostos postos à prova, de hipóteses comprováveis ou falsificáveis, de teorias e métodos que apenas levam ao conhecimento quando são capazes de identificar os enigmas do desconhecido. É nessa arena que se geram os processos de conhecimento. É nessa trama de inquietudes que se tecem as experiências teóricas e metodológicas que integram este livro, que está organizado em três partes intituladas: Educação, História e Política; Relações Culturais e Históricas na Educação; e Educação em Ciências.

“Educação, História e Política” é composta por pesquisas sobre os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da educação; políticas e gestão da educação; história das instituições e das práticas educacionais; formação inicial e continuada de professores; e trabalho docente.

Os textos que compõem a segunda parte, “Relações Culturais e Históricas na Educação”, incidem nos processos educativos e suas interfaces com a cultura, história, filosofia, sociologia, antropologia e psicologia; experiência e formação de professores; estudos sobre infância e sua educação em contextos formais e informais; relações de gênero, classe e raça/etnia na educação.

As investigações apresentadas na última parte, “Educação em Ciências”, são sustentadas nos fundamentos históricos, filosóficos, epistemológicos, axiológicos, psicológicos e didático-pedagógicos da Educação em Ciências, relacionados aos processos de ensino e aprendizagem na educação básica, superior (formação inicial e continuada de professores) e em contextos não formais e informais.

O livro é composto por 41 capítulos assinados por pesquisadores dos Grupos de Pesquisa - Grupo de Educação, Infância e Cultura (Gedic); Estudos sobre Gestão e

Práticas Educacionais (EGePE); Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, História e Alfabetização na Educação Básica (GEPHAE); Núcleo de Pesquisa em Educação e Conservação da Biodiversidade (NUPEC-Bio); Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias da Informação e da Comunicação (INTERTIC); Política e Gestão da Educação; e, Teoria do Ensino Desenvolvimental na Educação Matemática (TedMat), que aceitaram o convite para divulgar os principais resultados de seus estudos.

Trata-se de um evidente testemunho de pujança do projeto coletivo do PPGE, desenvolvido pelos integrantes de seus diferentes grupos de pesquisa. Nosso desejo é que esta obra ressoe nos movimentos de resistência tanto no âmbito acadêmico quanto político, realizados por pesquisadores, professores/as, estudantes da graduação e pós-graduação.

Convidamos para a leitura da síntese do nosso esforço coletivo em um processo contínuo de busca por perguntas e respostas que sejam capazes de produzir e socializar conhecimentos à altura de seu tempo.

Cleber de Oliveira dos Santos
Josélia Euzébio da Rosa
Luciane Pandini Simiano
Luciano Daudt da Rocha
Maria Sirlene Pereira Schlickmann

Tubarão, setembro de 2024.

SUMÁRIO

PARTE 1 HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E POLÍTICA.....	11
A ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO SUJEITO: Reflexões a partir das perspectivas reprodutivista e emancipatória.....	12
<i>Sérgio Gomes</i>	
UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM QUALIDADE SOCIAL.....	27
<i>Juliana Araújo Silva de Oliveira</i>	
A ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DO CICLO: Reflexões acerca da realidade em escolas públicas estaduais de Santa Catarina.....	40
<i>Marisângela Nandi Veronez</i>	
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA CATARINA: Reflexões a partir do olhar do professor e coordenador pedagógico	54
<i>Karmensita Almeida da Rocha Cardoso; Maria Sirlene Pereira Schlickmann</i>	
POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA: Sua objetivação na prática pedagógica	67
<i>Marizete de Oliveira; Maria Sirlene Pereira Schlickmann</i>	
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) PARA A INTERVENÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO BRASIL	80
<i>Maria Fabiana de Lima Santos Lisboa</i>	
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PELO OLHAR DAS CRIANÇAS: Entre telas e cadernos.....	93
<i>Vânia Gomes Rafael Luiz; Maria Sirlene Pereira Schlickmann</i>	
A (?) EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS/SC.....	104
<i>Priscila Vieira de Souza dos Santos; Maria Sirlene Pereira Schlickmann</i>	
O ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA E O Esvaziamento da Formação Geral Básica	121
<i>Carla Gonçalves Pereira Matiolla</i>	
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E CEARÁ: Desafios e perspectivas	133
<i>Naira Larroyd Francisco</i>	
A GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: Um estudo bibliográfico.....	147
<i>Marileia João de Sousa Duarte; Flávia Wagner</i>	

CONDIÇÕES DE TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE: Desafios e perspectivas contemporâneas.....	161
<i>Beatriz Heitich da Silva Farias; Flávia Wagner</i>	
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE EDUCAÇÃO	172
<i>Ligiane Berner; Flávia Wagner</i>	
A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: Concepções e práticas	185
<i>Adriana de Lima Cangiani Sanches; Matheus Bernardo Silva</i>	
ENTRE A ENGENHARIA CIVIL E A DOCÊNCIA: Um novo olhar sobre a formação de professores em um curso de Santa Catarina	198
<i>Elita de Medeiros</i>	
ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO ESCOLAR EM SANTA CATARINA	213
<i>Eliane Filippi; Flávia Wagner</i>	
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: Reflexões pertinentes.....	226
<i>Sebastião Mendes Cardoso; Flávia Wagner</i>	
A IMPACTANTE CONSEQUÊNCIA DA POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE	237
<i>Grasiela Cardoso Cechinel dos Santos; Flavia Wagner</i>	
A INSERÇÃO DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA NO ESPAÇO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	247
<i>Fernando Carvalho</i>	
PARTE 2 - RELAÇÕES CULTURAIS E HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO.....	265
A ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL: Interface com o enfrentamento de violência contra crianças e adolescentes	266
<i>Natanael de Medeiros; Yalin Brizola Yared; Luciano Daudt da Rocha</i>	
MASCULINIDADE EM FLOR: Concepções de gênero e sexualidade a partir de práticas pedagógicas no ensino médio	279
<i>Eduardo dos Santos Henrique; Luciano Daudt da Rocha; Gabriela da Silva</i>	
ENTRE SONHOS E ADVERSIDADES: Quatro histórias sobre família, escola e trabalho	297
<i>Sindianara Mariano</i>	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA: Entre a colonialidade e a interculturalidade crítica.....	312
<i>Luciana Nagel Simin Cogo</i>	
A MILITARIZAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE SANTA CATARINA: Um estudo de caso	327
<i>Jaqueline Corrêa das Neves</i>	

O PNLD LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA: Uma revisão bibliográfica	348
<i>Rita de Cassia da Silva Costa; Chirley Domingues</i>	
DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS ANOS FINAIS DA REDE MUNICIPAL DE LAGUNA: Reflexões sobre o sistema apoia	362
<i>Juliana Fagundes de Carvalho; Chirley Domingues</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Contextos e análises por meio de uma revisão integrativa	376
<i>Patrícia Pereira Assumpção; André Luís de Souza Lima; Philipe Guedes Matos</i>	
O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL: Entre luta, emancipação e alienação	395
<i>Aracilba Aparecida Serafim Rodrigues; Chirley Domingues</i>	
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	409
<i>Marcel Martins Guarezi; Luciane Pandini Simiano</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: O processo de documentar e as suas contribuições para a prática pedagógica	420
<i>Joyce G. Nunes Serafim Braga</i>	
O DIREITO DA CRIANÇA A BRINCAR COM E NA NATUREZA NO ESPAÇO DA CRECHE: Um diálogo com os documentos orientadores	434
<i>Simone Antunes Veronêz da Silva; Luciane Pandini Simiano</i>	
REFLEXÕES ACERCA DA CONFIGURAÇÃO DO DIREITO AO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO DA AMUREL	448
<i>Josiane Martins Anacleto Silveira</i>	
COMIDA NA MESA E CADERNO NAS MÃOS: Educação alimentar e nutricional e a segurança alimentar e nutricional em escolas araranguaenses	463
<i>Vanessa Policarpo Maciel; Luciano Daudt da Rocha</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: Experiências e práticas	479
<i>Aline Madalena Martins; Tânia Mara Cruz</i>	
PARTE 3 – EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	491
TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	492
<i>Mariana da Silva Fontes</i>	
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA GRANDEZA ÂNGULO: Movimento em nível teórico	505
<i>Tiago Back; Josélia Euzébio da Rosa</i>	

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA	519
<i>Rafaela Beckhauser Uliano; Rodrigo Rodrigues de Freitas; Yalin Brizola Yared</i>	
AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA EM EDUCAÇÃO SEXUAL POR SUPERVISORES E PROFESSORES DE CIÊNCIAS....	531
<i>Ediane da Silva; Yalin Brizola Yared</i>	
MEIO AMBIENTE E TECNOLOGIA DIGITAL: A roda de conversa na problematização inicial	546
<i>Micheline Espindola do Nascimento; Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher</i>	
REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	559
<i>Marcelo Ramos Goularte; Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher</i>	
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL INDÍGENA NAS ESCOLAS	569
<i>Danielle Eing; Rodrigo Rodrigues de Freitas</i>	

PARTE 1

Educação, História e Política

A ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO SUJEITO:

Reflexões a partir das perspectivas reprodutivista e emancipatória

Sérgio Gomes

1 INTRODUÇÃO

Este artigo nasce de uma preocupação para com a realidade concreta de crianças e adolescentes advindos de classes sociais vulneráveis que, além de sofrer diversas mazelas sociais por conta de sua condição de vida, por vezes têm para si uma instituição escolar que reafirma essa condição através da educação que lhes é ofertada. Entende-se que todas as crianças e adolescentes têm direito a uma educação de qualidade.

O fato é que a escola pública se divide entre seus aspectos pedagógicos, fundada na missão da construção do conhecimento, e sua missão social, como local de acolhimento. Essa dimensão de acolhimento diz respeito a uma ação do Estado para amenizar os problemas sociais graves que a maioria da população enfrenta em uma sociedade marcada por um sistema que, para manter os privilégios de alguns, mantém a maioria em situação degradante.

Essa dupla função da escola suscita a divergente questão: quais são as funções e objetivos da escola pública? Ou, em outras palavras, escola para que e para quem? Diante dessas questões, chega-se às novas e igualmente importantes perguntas: quem decide quais as funções da escola e seu modo de funcionamento? E por que decide desse modo?

Diante da marginalização e precariedade em que vive o processo de escolarização do ensino público brasileiro, faz-se necessário pensar a maneira pela qual as teorias da educação se posicionam, tanto diante da escola quanto dos problemas que ela vive no Brasil.

Dentre essas perspectivas teóricas chamadas críticas, existem aquelas que veem a função básica da educação como de reprodução da sociedade e aquelas que a veem como possibilidade de emancipação.

Neste artigo o objetivo é analisar a função social da escola pública a partir das perspectivas de reprodução da ordem social e da perspectiva emancipatória e suas

implicações na formação do sujeito. Ele é resultado de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que é desenvolvida com material já elaborado, mas que também se caracteriza por descritiva-explicativa, pois descreve conceitos, identifica aspectos de fatos e produz explicações/sínteses. As principais obras analisadas foram as de Saviani (1989, 2003, 2018). No decorrer do texto, outros autores passam a fazer parte do desenvolvimento do tema. Destacam-se aqui Bourdieu (1983, 2007) e Bourdieu e Passeron (2011) na perspectiva reprodutivista e Gramsci (1982) na perspectiva emancipatória.

A abordagem materialista histórico-dialética foi tomada como base durante todo o processo da pesquisa, análise e elaboração de sínteses. Desde o problema de pesquisa, bem como as inquietações que a ele levaram, e, ainda, a proposta de percurso a ser feito já traz consigo, em suas entrelinhas, o materialismo histórico-dialético como abordagem inevitável.

O artigo está organizado em três seções, além das considerações finais: a primeira, a partir das contribuições de Bourdieu, apresenta reflexões sobre a escola pública, evidenciando que na sociedade capitalista a instituição escolar é ferramenta de reprodução da sociedade hegemônica. Na segunda seção, procura-se pensar a escola pública na perspectiva emancipatória, oferecendo elementos para que se pense uma escola que seja para além de uma função de reprodução, como alternativa concreta de luta contra-hegemônica. Na terceira, busca-se abordar as implicações que as perspectivas reprodutivista e emancipatória têm na formação do sujeito. Entende-se que isso se verifica ao evidenciar a relação entre escola pública e sociedade.

2 A ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA CRÍTICO-REPRODUTIVISTA

A escola que se tinha na ocasião do surgimento da perspectiva crítico-reprodutivista¹ de Bourdieu é a escola liberal, que se configura numa escola meritocrática, que afirma colocar todos, ricos e pobres, em mesma condição de aprendizagem e que promete ascensão social. “Democratiza-se a escola para todas as classes e quem se destaca será premiado.” Essa era a promessa, obviamente, não cumprida. O que antes havia gerado grande otimismo à população, sobretudo aos jovens pertencentes à classe trabalhadora, deu lugar à frustração e pessimismo.

¹ A teoria da reprodução se encontra no livro *A reprodução: elementos para uma teoria de ensino*, publicado em 1970. Essa obra tem sua origem nas pesquisas realizadas na França por Bourdieu e Passeron, na década de 1960.

É nesse clima de decepção e contestação que Bourdieu e Passeron desenvolvem a teoria da reprodução. Eles afirmam que, a partir do modelo pedagógico vigente até então, a escola se configura como espaço de legitimação e reprodução de uma cultura arbitrária que contribui para manter e reforçar as desigualdades (Pacievitch, 2013). “O ideário da escola pública, laica, gratuita e universal, ideia força do ideário iluminista da burguesia enquanto classe revolucionária, esvaiu-se na materialidade da desigualdade estrutural” (Frigotto, 2010, p. 185).

A origem social e as condições materiais de existência são fatores considerados preponderantes no que diz respeito ao desempenho escolar, algo até então desconsiderado ou negado. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais (Setton, 2002).

Por sua natureza, a escola se constitui num meio de reprodução social e, por meio dela, os estudantes se apropriam dos conhecimentos considerados valiosos pela classe dominante, num contexto social específico. O fato é que Bourdieu entende que conhecer as leis da reprodução é imprescindível para se ter alguma chance de minimizar a ação reprodutora.

Para este autor, a estrutura social consiste num sistema hierárquico onde as mais variadas expressões de poder, material e simbólico, condicionam o lugar social que cada grupo ocupa. Ao se afirmar o poder como material e simbólico, evidencia-se que este se manifesta a partir de diferentes maneiras e, ao mesmo tempo, parte de fontes diversas. O poder econômico, o poder social, o poder cultural e o poder simbólico são exemplos dessas diferentes fontes que se encontram estreitamente articuladas e hierarquizadas na estrutura social. E a escola, assim como mencionado anteriormente, é um meio de reprodução social.

O autor chama cada tipo de poder de **capital**: “As diferenças entre dominados e dominantes se evidenciam a partir do conceito de capital, que nada mais são do que recursos que rendem lucros, ou seja, recursos que dão retorno a quem possui” (Pacievitch, 2013). Sobre o conceito de capital, Bourdieu diz que em cada um dos tipos é possível perceber o lugar que ocupa cada um dos membros da sociedade no contexto de dominação.

Tendo em vista, então, a questão da precariedade da escola pública no contexto brasileiro, bem como a marginalização das sociedades mais vulneráveis, as teorias crítico-reprodutivistas explicam o porquê do suposto fracasso da escola, afirmando que,

na verdade, não se trata de fracasso, mas de êxito: “[...] aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista, necessariamente reproduz a dominação e exploração” (Saviani, 2018, p. 24).

A partir das contribuições que as teorias crítico-reprodutivistas trazem, coloca-se uma questão a ser desenvolvida: é possível se pensar a escola como uma realidade histórica capaz de ser transformada, de maneira intencional, para além de sua função de reprodução da sociedade capitalista? Em outras palavras, tendo em vista que “a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da sociedade (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem transformação)” (Saviani, 2018, p. 25), como pensar a escola articulada com os interesses dos dominados?

3 A ESCOLA PÚBLICA PENSADA NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Uma das finalidades mais importantes da educação está na contribuição com o processo de humanização do ser, que permite ao ser humano ir de seu ambiente natural subjetivo para um modo intersubjetivo de viver em sociedade, na relação com outros seres humanos, com a natureza e com os outros animais. Trata-se de um processo de humanização que se constrói no contexto das contradições e problemas, como meio de superação das relações desumanizadoras em que o ser humano por vezes se encontra.

Tendo em vista a mudança da organização social, Antônio Gramsci aponta como essencial o campo da cultura. Isso constitui o diferencial do pensamento gramsciano, como afirma Simionatto (2011, p. 36):

A cultura apresenta-se como condição necessária ao processo revolucionário, à instalação de uma nova ordem capaz de vivificar a liberdade e a democracia. É nesse sentido que Gramsci (1958, p. 24) afirmará: ‘toda revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeação de ideias através de agregados de homens antes refratários e unicamente preocupados em resolver dia a dia, hora a hora, o próprio problema econômico e político para si mesmos sem ligações de solidariedade com os outros que se encontravam nas mesmas condições’ (Simionatto, 2011, p. 36).

Como pode ser visto, a educação que está sendo construída na realidade contemporânea é limitada a uma visão que a coloca como uma forma de ascensão social, como qualificação profissional, ou ainda como lugar de acolhimento social, como

gestora da miséria e da pobreza. No contexto atual, a principal característica presente na concepção de educação é sua redução a instrumento de manutenção do modo capitalista de produção, que proporciona somente uma formação unilateral. Essa constatação reforça o pensamento de Gramsci sobre a necessidade de mudança na organização social. Sobre isso, Duarte, Oliveira e Koga (2016, p. 02) dizem:

A educação deve ser um processo que conscientize o ser humano que a mudança social que buscamos acontecerá quando participarmos de forma emancipada dos processos de produção dos bens materiais, e de forma efetiva e democrática nas decisões políticas do nosso tempo, não somente no sentido democrático apresentado na contemporaneidade, mas como sujeitos da mudança para a emancipação de todos os seres humanos. [...] A relação dialética entre educação e trabalho é a base para a discussão teórica na construção da escola unitária que seja contra-hegemônica, que forme a partir dessa contradição um ser omnilateral.

A escola unitária, proposta por Gramsci, visa a superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Sobre essa divisão, Saviani afirma que “a separação dessas funções é um produto histórico-social, separação esta que não é absoluta, mas relativa” (Saviani, 1989, p. 15). O autor insiste que só é possível unir trabalho intelectual e trabalho manual “sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade” (Saviani, 1989, p. 15).

Trata-se de uma escola que busque desenvolver ambas as dimensões. Ele entende que no trabalho manual há elementos de intelectualidade presentes e vice-versa. Desse modo, a escola unitária que Gramsci propõe quer ter a unidade dialética entre teoria e prática como um de seus princípios, o que faz com que o indivíduo seja constituído num caráter de totalidade,

possibilitando uma formação plena em significado humano, uma manifestação do indivíduo enquanto ser de constante mudança e construção, independente da atividade que irá ocupar na sociedade a omnilateralidade forma-se como proposta de formação (Duarte; Oliveira; Koga, 2016, p. 09).

A partir do que foi explanado, pode-se dizer, então, que o desenvolvimento omnilateral é aquele que contempla os mais diversos ângulos da prática do trabalho, o que não é simples, uma vez que contemporaneamente se vive numa sociedade fragmentada, marcada pela divisão social do trabalho. Logo, considerar essa mesma sociedade fragmentada na sua relação com a dimensão educativa é importante no que

concerne à superação de suas mazelas. Sobre a constatação de uma sociedade fragmentada, Orso, Gonçalves e Mattos (2013, p. 126) destacam:

O sistema educativo está sujeito aos mesmos condicionantes das demais instâncias sociais, portanto, apresenta as mesmas 'fragilidades' e 'debilidades' das demais práticas, que só serão superadas na medida em que fizerem parte de um conjunto articulado de transformações.

A escola que Gramsci almeja vai ao caminho oposto da fragmentação, pois se constitui uma escola que educa para a humanização e colaboração entre os sujeitos. A mudança, para Gramsci, estaria depositada na centralidade da dimensão do trabalho, bem como na questão do conhecimento humanista de cultura geral (Gramsci, 1982).

Certamente muitos obstáculos se impõem quando se fala em colocar em prática uma ideia diferente de sociabilidade. De qualquer modo, um caminho fecundo para se pensar numa perspectiva emancipatória passa como visto até aqui, por uma maior compreensão da natureza específica da educação, bem como ela consiste na contraditória sociedade capitalista. Isso significa, em termos práticos, um movimento de retomada de uma luta contra a discriminação, a seletividade e o agravamento nas condições de ensino das classes trabalhadoras. Ou seja, uma luta contra a hegemonia da classe dominante que historicamente tem mantido seu lugar social às custas da alienação da classe trabalhadora.

4 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E SOCIEDADE E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Para se pensar nas possibilidades e limites para um ensino de qualidade, faz-se necessário ter presente qual projeto de sociedade há como pressuposto da qualidade de ensino proposta em cada momento. Ao mesmo tempo questionar: qualidade para quem? A resposta difere dependendo de quem a responde.

Tanto o projeto de uma sociedade que visa à manutenção do *status quo* quanto os projetos que almejam uma sociedade diferente valorizam a educação não como a tábua de salvação, mas como poderosa ferramenta capaz de em muito contribuir para a viabilização da reprodução e manutenção da sociedade que se impõe ou da concretização de uma sociedade alternativa, para além dos pressupostos e ditames do capital, marcados, sobretudo pela desigualdade, pela pobreza e pela injustiça.

Nesse sentido, Duarte, Oliveira e Koga (2016) entendem que, no que diz respeito à questão da formação humana, mais precisamente na educação, bem como os seus desafios, “pode-se afirmar que estes não envolvem apenas dimensões epistemológicas e gnosiológicas. É imprescindível levar em consideração as condições políticas, sociais, econômicas e culturais” (Duarte; Oliveira; Koga, 2016, grifo nosso).

Numa sociedade capitalista, a relação de interesses entre Estado e sistema econômico, personificados naqueles que detêm o poder, repercute na educação pública e na condição de pobreza. Conforme discutem Orso, Gonçalves e Mattos (2013), muito se têm falado sobre o papel da educação na sociedade, se é apenas reprodutora da realidade social ou revolucionária, como possibilidade de promover transformação. Nessa direção, fazem críticas a estudiosos que:

[...] Em vez de analisá-la e compreendê-la de acordo com a categoria da totalidade, caem na perspectiva positivista e simplesmente deslocam-na do conjunto das relações sociais de produção, embrenham-se pelo idealismo e apresentam-na como se fosse capaz de promover o desenvolvimento econômico, garantir o bem-estar social e conduzir todos à felicidade; fazem dela responsável pelo sucesso ou fracasso de cada um. Analisando-a de forma abstrata, deslocada das contradições e dos antagonismos de classes, atribuem a ela um caráter redentor (Orso; Gonçalves; Mattos, 2013, p. 50).

Nessa perspectiva, Carvalho ressalta que, para se compreender o lugar e a função da educação numa sociedade específica, faz-se necessário entender essa mesma sociedade no seu movimento contraditório, que, ao gerar mecanismos para sua reprodução (dentre eles, a escola), possibilita as condições históricas necessárias para sua própria superação (Carvalho, 2002). Para ele,

[...] é partindo dessa totalidade mais ampla, desvelando o tipo de sociedade para a qual se prepara o educando, o valor dado ao homem e ao trabalho nesse tipo de sociedade, que podemos chegar a uma compreensão crítica das finalidades da educação, da função da escola, do processo educacional contido em cada ato pedagógico (Carvalho, 2002, p. 12).

Esse vínculo estreito entre educação e sociedade implica que não se pode incorrer no equívoco de analisar a educação em si mesma, mas como parte de um projeto dentro de uma sociedade de classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas (Algebaile, 2009, p. 17).

No que diz respeito à afirmação de que a educação é política, esta se justifica no fato de que ela, ao mesmo tempo, determina e é determinada pela realidade social e pela situação social do educando. É nesse movimento dialético, nas forças que incidem

sobre ela e que ela gera, que se pode refletir sobre a questão da reprodução e também da emancipação (Charlot, 1986).

A relação entre educação e política pode ser vislumbrada também na relação entre **educação e Estado**. Saviani, Lombardi e Nascimento, ao tratarem sobre o que denominam escola estatal burguesa, ou seja, a escola oferecida pelo Estado, afirmam que ela é pública na medida em que exerce uma ação educativa do público, o que não significa ser necessariamente para o público. “E público, em uma sociedade com antagonismos de classes, constitui-se em conceito ideológico, uma vez que escamoteia a existência de vários públicos” (Saviani; Lombardi; Nascimento, 2005, p. 91). Eles enfatizam que no conceito de público se esconde a associação entre dois grupos: os que controlam o Estado e os que controlam os meios de produção. Isso significa que o Estado trabalha para favorecer interesses privados ou do próprio Estado (Saviani; Lombardi; Nascimento, 2005).

Salientando a diferença entre estatal e público, e destacando as características estatais anteriormente mencionadas, especificamente no contexto brasileiro, os autores supracitados explicam que é equivocada uma leitura da história da educação que saliente “uma visão negativa do Estado educador, como se ele tivesse falhado nas suas atribuições” (Saviani; Lombardi; Nascimento, 2005). O Estado não falhou, nem deixou a desejar no campo da educação. Para os autores, ele está sendo eficiente, segundo os interesses de quem detém o poder. Isto pode ser observado ao se perceber que:

Reitera-se, ao longo da nossa história [brasileira], uma postura ultraconservadora em relação às lutas dos movimentos populares e sociais pelo direito social e subjetivo à educação básica que atenda a seus interesses. Os aparelhos de hegemonia da burguesia industrial, de serviços e do latifúndio, mediante seus institutos e partidos políticos de classe e a grande imprensa, que é predominantemente de sua propriedade, insistem na tese de que o Brasil está sendo dividido perigosamente e confrontado num conflito de classes (Algebaile, 2009, p. 18, grifo nosso).

Para falar sobre os problemas da educação básica brasileira, seja no que se refere ao aspecto quantitativo quanto ao qualitativo, e nas relações entre essas dimensões, Frigotto (*apud* Algebaile, 2009) sugere analisar o tipo de estrutura social que foi se formando, partindo de um país colônia e escravocrata e passando, a partir da década de 1990 e sob a inspiração da doutrina neoliberal, para um projeto de capitalismo associado e dependente. Para esse autor:

Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro [...] permitem-nos entender, por um lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o 'cidadão produtivo', submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (Frigotto *apud* Algebaile, 2009, p. 18).

A análise da estrutura social que foi sendo formada no Brasil, e a escola acompanhou esse processo, acaba por evidenciar que a educação, ou a ausência dela, esteve a serviço daqueles que detinham o poder, reforçando, desse modo, as desigualdades.

Diante das considerações até aqui apresentadas, pode ser claramente perguntado: “É a escola uma instituição ideológica, isto é, uma instituição que camufla e justifica as realidades sociais e, notadamente, a dominação de classe? **É a escola liberação ou alienação?**” (Charlot, 1986, p. 150, grifo nosso). Respondendo a este questionamento, o mesmo autor diz que:

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. Transmite saber fossilizado, que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno. [...]. Mas, ao mesmo tempo que a inadaptação da escola à vida, denuncia-se sua subordinação ideológica ao meio: a escola serve aos interesses econômicos e sociais da classe dominante, cuja ideologia difunde (Charlot, 1986, p. 150-151).

Então, segundo Charlot (1986), a escola se apresenta inadaptada à sociedade moderna e, ao mesmo tempo, demasiadamente adaptada às necessidades da classe dominante. Essa dupla característica, ainda que seja marcadamente de reprodução da sociedade e manutenção do poder da classe dominante, **pode favorecer tanto a transmissão da ideologia dominante quanto sua contestação**. Assim, ao se pensar numa educação para além da precarização constatada, ou seja, para se falar em qualidade na educação, antes, deve-se perguntar: qualidade para quem?

A escola pública que está à disposição da classe trabalhadora, como visto até aqui, é marcada por aquilo que se poderia chamar de sucateamento. Trata-se de evidente desqualificação e fracasso escolar, que podem ser entendidos como crises na educação. Gentili (1995, p. 78) entende que a compreensão da crise da educação passa necessariamente pelo entendimento de uma crise mais ampla, a do capitalismo real. Nesse contexto de crises² que se entrelaçam, ficam perceptíveis nas teorias

² Para aprofundar a questão referente às crises: Gentili (1995, p. 77-105).

pedagógico-econômicas³, tanto a subordinação da educação aos interesses econômicos quanto as consequências das transformações econômicas no campo dessa mesma educação.

Assim, a teoria do capital humano⁴, que nos anos de 1960/1970 defendeu ou trouxe a tese da sociedade do conhecimento⁵, nos anos de 1980/1990, da qualidade total⁶ e nos dias atuais, a orientação do campo educacional a partir de perspectivas de nível gerencial, organizativo e dos processos de conhecimento, que passam longe da realidade concreta da escola, são exemplos das crises e ressignificações ocorridas na materialidade histórica das relações capitalistas e que incidiram no campo educacional (Gentili, 1995). “Anunciam qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização” (Gentili, 1995, p. 78).

Tonet (2012, p. 14), ao falar sobre educação e tipos de sociedade, ressalta que num contexto de sociedade e educação, onde imperam as preocupações econômicas e de produção, convive-se com pressupostos tidos como óbvios e naturais, como, por exemplo: “o caráter mercantil da sociedade é algo que faz parte de sua natureza (logo, não haveria motivo para se pensar uma sociabilidade para além do mercado)” e “a função essencial da educação é preparar mão de obra para o trabalho”. De acordo com ele:

Poderíamos, contudo, perguntar: será o trabalho, por sua natureza, o elemento nucleador de qualquer forma de sociabilidade? Em que sentido se pode dizer que ele é este elemento nucleador? E o que se entende por trabalho quando se faz aquela afirmação? Além disto: será verdade que a troca – mercantil – faz parte da natureza da sociedade? E será essa forma de sociabilidade tão eterna quanto o homem? A resposta para essas questões permitirá ver que as coisas são mais complexas do que aparentam imediatamente e que aqueles pressupostos e suas decorrências são tudo, menos inquestionavelmente verdadeiros (Tonet, 2012, p. 14).

O interesse dos chamados homens de negócio por uma educação que lhes fosse conveniente remonta, no Brasil, aos anos de 1930, quando se precisava de **sujeitos fabricados**, ou seja, preparados e qualificados adequadamente para atender

³ Essa expressão quer salientar pedagogias que atendem aos interesses econômicos.

⁴ Essa conceituação pode ser compreendida no quadro de uma abordagem teórica, que privilegia os aspectos puramente econômicos na relação educação e trabalho, segundo um enfoque específico, a relação custo-benefício (Oliveira, 2000, p. 191).

⁵ Termo utilizado numa nova perspectiva econômica, em que a informação e o conhecimento têm seu uso cada vez mais intensivo.

⁶ Critério mercadológico de ensino. Um projeto de elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos com o objetivo de garantir as condições de promoção, competitividade, eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 126).

às demandas políticas e, sobretudo, econômicas. Esse interesse se intensificou a partir do final da década de 1980, personificado na “defesa da escola básica” (Gentili; Silva, 1994, p. 47). Segundo estes autores,

[...] as inovações tecnológicas, longe de serem ‘variáveis independentes’, um poder fetichizado autônomo, estão associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demandas destas relações. Em seguida, cabe mostrar que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e ‘rejuvenescer’ a Teoria do capital humano, com um rosto agora mais social (Gentili; Silva, 1994, p. 41-42).

Os autores seguem afirmando que os grandes artífices desse rejuvenescimento foram organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), bem como os organismos nacionais que a eles estavam vinculados. Trata-se de um movimento que quis fazer uma integração econômica e, ao mesmo tempo, valorizar a educação básica com vistas a formar “trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, que fiquem subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão” (Gentili; Silva, 1994, p. 42). Como consequência disso, percebe-se que o controle da base científica e técnica está cada vez mais nas mãos dessas instituições econômicas internacionais, que pretendem o controle privado destas mesmas bases.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem diversas considerações que poderiam ser feitas neste momento, tais como: se o mercado não encontra a produção de força de trabalho que precisa no ensino público estatal, o setor privado de ensino passa a ser visto como a solução; o sucateamento do ensino público, que num primeiro momento parece ser obstáculo para o setor econômico, uma vez que não oferece trabalhadores devidamente qualificados, não deixa de ser algo positivo, tendo em vista que a incompetência na escola pública e a sequente ideia de que o privado seja melhor abre caminho para o controle (através das diretrizes internacionais de órgãos financeiros) e privatização do ensino; ao mesmo tempo, como visto, é interessante para o Estado que o ensino público esteja em suas mãos, uma vez que é usado para funções assistenciais que fazem parecer que este mesmo Estado esteja preocupado com as desigualdades, quando, na verdade, não

age diretamente nas causas radicais (de raiz) da pobreza e exclusão. Nas ações do Estado estão presentes diretrizes advindas dos organismos multilaterais como o Banco Internacional da Reconstrução e Desenvolvimento, também chamado de Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e UNESCO.

Nas suas mais recentes crises e nos seus mais recentes movimentos, o poder hegemônico do capital passou a absorver os conceitos das correntes que buscam projetos alternativos de sociedade, tais como: emancipação, cidadania, inclusão, qualidade, dentre outros. E, nesse movimento perverso, tiveram o cuidado de fazer um esvaziamento ontológico, de modo a enfraquecer seu uso por parte daqueles que querem uma emancipação real. São conceitos que historicamente fizeram parte das lutas sociais por educação de qualidade para todos na perspectiva da emancipação. Isso se vê nas diretrizes e encontros promovidos por órgãos econômicos internacionais, como foi a Conferência de Jomtien, onde se usam palavras de liberdade para se garantir a manutenção da dominação.

Como visto, após considerar as contribuições de Bourdieu e aspectos da sua teoria da reprodução, está sendo possível verificar na relação **escola, Estado, economia e pobreza** a intencionalidade contida num sistema que reproduz e mantém as desigualdades e, ao mesmo tempo, as implicações que isso tem na vida e na formação do sujeito. No contexto brasileiro, Libâneo diz, comentando sobre os últimos vinte anos de políticas educacionais⁷, consequências da Conferência de Jomtien, que tais políticas selaram o destino da escola pública brasileira e o seu declínio (Libâneo, 2012).

A educação que sobrou para os pobres foi uma que, paradoxalmente, amplia o acesso à escola e restringe o acesso ao saber: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Quem gera miséria é o sistema, por isso o tipo de educação proposto pelo sistema que gera pobreza tende a não funcionar (Shiroma; Zanardini, 2020).

Os estudos sobre a perspectiva emancipatória abriram caminhos para se pensar uma escola a partir dos dominados, que seja capaz de ser transformada e transformadora, intencionalmente, para além das funções de reprodução da sociedade capitalista, tal qual foi constatado. A educação emancipatória se apresenta, então, como alternativa concreta de luta contra-hegemônica, que almeja a transformação social.

⁷ Tendo como referência o ano de 1990, ano da Conferência de Jomtien.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, Maria Helena da Costa. Sociedade e educação: um balanço da relação trabalho-educação. **Educação**: teorias e práticas, Universidade Católica de Pernambuco, ano 02, n. 02, p. 11-37, dez. 2002.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, UFPR, Curitiba, PR. 24 a 27 de julho de 2016. **Anais [...]** Curitiba, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil: concepções e materialidade. *In*: UCZAI, Pedro (Org.). **Outra Educação é Possível e Necessária**: os desafios da educação brasileira. 2. ed. Florianópolis: [s.n.], 2010. p. 181-205.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tadeu Tomás da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organizações. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (org.). **Educação e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PACIEVITCH, Thais. Garantia do direito à educação: reprodução e/ou emancipação social? *In*: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR. 23 a 26 de julho, 2013. **Anais [...]** Curitiba, 2013.

RIBEIRO, Danielle. **Estado e capital em István Mészáros** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126221/ISBN9788579835742.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fio Cruz. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, ago. 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e Gerenciamento da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: recomendações do capital expressas na agenda 2030. **RPGE**, Araraquara, v. 24, n. esp. 01, p. 693-714, ago. 2020. e-ISSN: 1519-9029.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Osmar Martins de; DOMINGUES, Analéia. Emancipação política e humana em Marx: alguns apontamentos. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, [S. l.], n. 04, p. 67-81, dez. 2002. ISSN: 1984-4735. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo4_20131.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

TONET, Ivo. **A propósito de “glosas críticas”**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM QUALIDADE SOCIAL

Juliana Araújo Silva de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

Discutir aspectos que asseguram o direito à Educação Básica de qualidade social, assim como problematizar as condições de oferta que condicionam o acesso e a permanência dos educandos é essencial. Entender os processos sociais que têm causado elevados índices de exclusão e desistência dos alunos de 11 a 14 anos, retidos no Ensino Fundamental Anos Iniciais, como os de 15 a 17 e que ainda estão no EF II, é fundamental na pesquisa. Dialogamos com os ordenamentos legais, com destaque à Constituição Federal de 1988 (CF), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e ao Plano Nacional da Educação (PNE), marcos legais fundamentais para compreendermos a relação do acesso e permanência às condições de oferta da segunda etapa da Educação Básica, para sustentar e compreender os processos investigativos na pesquisa.

O presente texto objetivou discutir os limites do acesso, da permanência e das condições de oferta dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais no Brasil. Para isso, foram analisados, por meio da abordagem dialética e através do diálogo com a literatura, o contexto legal e a implementação de políticas educacionais relativas ao Ensino Fundamental Anos Finais.

2 UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A POPULAÇÃO DE 4 A 17 ANOS

Diante de uma sociedade globalizada, é válido mencionar que a formação humana envolve um processo intencional. Nesse âmbito, a constituição dos sujeitos na atualidade reivindica um trabalho educativo enquanto “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2012). Ganha centralidade a função social da escola na perspectiva de garantir, por meio do trabalho educativo compreendido como trabalho não material, a apropriação dos conhecimentos

historicamente produzidos. Posto isso, a educação escolar é vista como uma necessidade social do sujeito. Dela depende a adequada inserção na sociedade.

Nessa perspectiva, compreende-se que o processo de formação humana se pauta em uma ação educativa com intencionalidade e como um processo pelo qual o sujeito adquire os conhecimentos necessários para a sua vida. Evidencia a centralidade da Educação, que ganha status de direito social, com a CRFB/1998, e passa, portanto, a se constituir em um grande desafio para o Estado brasileiro na superação de indicadores, demarcados por assimetrias regionais, estaduais e municipais que expressam as desigualdades educacionais (Dourado, 2013). A Educação é considerada uma condição necessária para o exercício de todos os direitos inscritos na CRFB/1998, sejam eles civis, políticos e sociais. Não por acaso a Educação é o primeiro dos direitos sociais inscritos no Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).

A sociedade moderna se baseia em normas escritas e o exercício dos direitos pressupõe o acesso aos códigos escritos. Daí explica-se o fato de a escola ter sido criada como forma dominante de educação e sua universalização defendida como fundamental para transformar todos os indivíduos em cidadãos. Cada direito corresponde a um dever. Se a educação é um direito, cabe ao poder público prover os meios para que o referido direito se efetive, ou seja, a Educação é um direito do cidadão e dever do Estado.

Com a Constituição de 1988, a Educação é tomada como um direito de todos. Nas Constituições anteriores, havia a defesa da escolaridade para todos, mas a gratuidade era restrita àqueles que comprovassem carência de recursos. Nesse sentido a CRFB/1998 foi marcada pela democratização, ao trazer uma série de avanços nos direitos dos cidadãos brasileiros, incluso o da Educação. Aponta para o fim dos privilegiados, pois “todos” têm uma abrangência universal. O capítulo da Educação na Constituição tem como principal conceito o de que é dever do Estado materializar o direito à Educação.

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

A educação, finalmente, passa a ser considerada um direito social, fundamental, universal e inalienável do sujeito. A positivação do direito à educação para todos, constrange a realidade educacional brasileira. Os direitos proclamados entram em contradição com a ordem estabelecida (Chauí, 1989) e repercutem nas políticas educacionais e sociais. Mesmo com a garantia do direito à educação na CRFB/1998 e o constrangimento por ela trazido, levam-se 8 (oito) anos para sua inscrição no documento legal da Educação: a LDB. Tal demora, expressa a morosidade e a postergação da resolução dos problemas educacionais no Brasil (Saviani, 2013).

Dir-se-ia que essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação “direito de todos e dever do Estado”, passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado. Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país. (Saviani, 2013, p. 754).

Com advento da LDB, ganha relevo a Educação Básica, com suas três etapas articuladas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trata-se de um conceito novo, um direito e uma nova forma de organização da educação. Na LDB a Educação Básica é considerada condição necessária à cidadania.

A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada. Nesse momento, cumpre inquirir pela origem desse conceito, desse conceito novo e dessa forma de organização. Embora não constante do importante capítulo da Educação, na Constituição Federal – CF – de 1988, esse conceito se nutre do espírito do texto constitucional em cujo teor transparece o universalismo de vários direitos. A educação, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi, então, positivada como direito. A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado. (Cury, 2008, p. 295)

Com a LDB, a Educação Básica ganha centralidade, assim como, a implementação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação (Saviani, 2013). Para o autor, somente por meio de um Sistema Nacional de Educação, o direito à educação como direito social proclamado, poderá ser garantido. Sua ausência permite que as vicissitudes, decorrentes do conflito entre o direito à educação e o dever do Estado de educar todas as crianças e jovens na história da educação brasileira, persistam.

Se o caminho que acabo de apontar for efetivamente seguido, o direito à educação estará assegurado a todos os brasileiros. Entretanto, se novamente enveredarmos por disputas localistas, perdendo de vista o objetivo maior da construção de um sistema educacional sólido, consistente, regido por um mesmo padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda a população do país sem uma única exceção, mais uma vez estaremos adiando a solução do problema educativo. E as perspectivas não serão nada animadoras, pois um país que não cuida seriamente da educação de suas crianças e jovens, propiciando às novas gerações uma formação adequada, está cassando o próprio futuro. (Saviani, 2013, p. 759)

Destacam-se os ordenamentos legais brasileiros, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que conferem uma relevância à Educação Básica ao elevá-la à categoria de princípio e de direito.

A ligação entre a dimensão básica e o conceito de comum, na educação, carrega um sentido próprio. Comum opõe-se a uma educação específica (do tipo ensino profissional), de classe (que constitua um privilégio) ou mesmo que carregue algum diferencial mesmo que lícito (escola confessional). A noção de comum associada à educação básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural. (Cury, 2008, p. 300)

Nesta perspectiva, de forma especial, a CRFB/1998, foi considerada como um dos marcos histórico da Educação, garantindo o direito à Educação Básica e abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. Posteriormente, com a LDB é positivado o papel da família e do Estado na sua garantia. Conforme o Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Mais adiante, discutiremos que fica evidente o dever do Estado na garantia do direito a Educação. Conforme, o Art. 4º: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio (Brasil, 1996).

Como exigência da CRFB/1998, a LDB traz a Educação Básica em outra perspectiva, para além do Ensino Fundamental. Apresenta os subsídios para o avanço das políticas educacionais, ao abrir o caminho para a inovação pedagógica, o reconhecimento da diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença. O

conceito de Educação Básica se amplia e emerge como um novo conceito e configura-se como um direito e uma nova forma de organização da educação nacional.

A educação básica, como direito, ampliou-se no Brasil com a aprovação da Lei n. 11.274/06, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. O Ensino Fundamental passou então a ser dividido nos Anos Iniciais – compreendendo do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade. E os Anos Finais – compreendendo do 6º ao 9º ano. Os sistemas de ensino têm autonomia para desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos, desde que respeitem a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídos em, no mínimo, 200 dias letivos efetivos. Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a obrigatoriedade se estendeu dos 4 aos 17 anos, abrangendo as três etapas da Educação Básica.

Como direito, a educação básica se impõe como uma ampliação do espectro da cidadania. A Educação Básica “como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural.” (Cury, 2008, p. 294). Na perspectiva desse novo conceito situa o papel crucial do novo, inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional, reunindo as três etapas da educação básica: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A primeira etapa é a raiz. O ensino fundamental é considerado o tronco da educação básica. Por sua vez, o ensino médio é o seu acabamento (Cury, 2008). O artigo 4º da LDB traz ainda a educação como um direito do cidadão e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada. Nesse sentido, a educação, dada sua centralidade à cidadania foi positivada como direito de todos e dever do Estado.

Sendo assim, a educação trata-se de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do ensino fundamental. Importa que ele seja garantido e cercado de todas as condições. Assim a CRFB/1998, a LDB, o Plano Nacional de Educação e outros ordenamentos legais aparecem para fomentar a busca de garantir esse direito e combater à desigualdade, à discriminação e à intolerância. Por sua vez, a LDB no artigo 22 diz: “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, 1996).

3 O ENSINO FUNDAMENTAL COM QUALIDADE SOCIAL: O PNE COMO POSSIBILIDADE

A importância da educação escolar e do Ensino Fundamental, em especial, é destacada no artigo 32º da LDB: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O ensino fundamental de 9 (nove) anos, adequado às crianças de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, constitui medida de política educacional e meta do PNE, que se inserem nas decisões voltadas à melhoria da qualidade dos processos de escolarização. O objetivo da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, foi assegurar a todos um tempo mais prolongado de permanência na escola, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem, de modo que os alunos prossigam nos seus estudos e concluam com qualidade a educação básica. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância.

O Artigo 208 da CF/88, originalmente, considerava obrigatório apenas o Ensino Fundamental. Em 2009, com nova redação, passa a contemplar toda a Educação Básica. Segundo o Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009). As competências da união, dos estados e municípios, relacionados à oferta educacional estão indicadas na CF no Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

----- ESTUDOS EM EDUCAÇÃO -----

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

A segunda etapa da educação básica, o Ensino Fundamental, considerado seu tronco (Cury, 2008), é responsabilidade dos municípios e estados. Uma criança de 12 anos, por exemplo, pode estudar em uma escola municipal ou estadual. Vale destacar que o acesso ao Ensino Fundamental tem se ampliado nas redes municipais de ensino desde a década de 1990. A matrícula nas escolas municipais supera a matrícula nas escolas estaduais (Brasil, 2019), e sugere questionar: os gestores municipais, sozinhos, conseguem dotar de qualidade social o Ensino Fundamental?

Praticamente universalizado, a qualidade continua protelada. A permanência, com sucesso, segue como uma grande preocupação. Vale destacar desde o PNE (2001-2010) essas preocupações já eram apontadas. A Lei 10.172/2001 que aprovou o referido PNE, destacava como diretrizes norteadoras do Ensino Fundamental:

Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão. (Brasil, 2001).

O possível atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série. A presença da população de 11 a 14 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver.

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que os alunos permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar

para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (Brasil, 2001).

A formação humanística e científica de todas as crianças de 6 a 14 anos, idade adequada ao Ensino Fundamental, está para ser conquistada. As diretrizes da PNE (2001-2010) relacionadas ao Ensino Fundamental não se materializaram. Da mesma forma, sua principal meta: Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. Mais uma vez, foram proteladas para o PNE (2014-2024).

Vale destacar que a protelação se inscreve no âmbito da política educacional brasileira (Saviani, 2013) e por mais que haja avanços no campo das políticas públicas, precisa-se de mecanismos que possibilitem a efetivação imediata do direito do acesso e permanência exitosa. Importa a materialização das metas do PNE, da implantação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação. Somente com planejamento, continuidade, participação efetiva dos entes federados e da sociedade civil, será possível romper com a postergação, fragmentação, improvisação e filantropia que precarizam a educação no Brasil (SAVIANI, 2013).

Somente no século XXI, a educação brasileira passou a possuir um Plano Nacional de Educação, o PNE (2001, 2010). Ressalta-se que o **Plano Nacional de Educação destacou esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país, ou seja, o plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação.** De forma contraditória sua materialização na íntegra não se materializou. Um novo Plano é aprovado em 2014 com perspectivas alvissareiras. A importância do PNE vigente e sua possibilidade de se constituir como epicentro da política educacional brasileira, sugere a articulação de esforços nacionais em regime de colaboração dos entes federativos. União, estados, distrito federal e municípios trabalham em conjunto na busca da almejada qualidade social da educação (Dourado, 2019).

Apesar do acesso à Educação Básica ser obrigatório no Brasil, a partir de 2016, para a população de 4 a 17, esse acesso ainda não é universal. Por isso, as primeiras metas do PNE apontam para a universalização da Educação Básica. A preocupação com a qualidade do Ensino Fundamental é destacada na meta 2:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (Brasil, 2014)

A primeira parte da meta se articula com a Taxa de Escolarização de 100%, ou seja, todas as crianças de 6 a 14 anos na escola. A segunda parte da meta se relaciona com a Taxa de Frequência Líquida e a relevância de todas as crianças estarem matriculados nos anos adequados a sua idade, ou seja, uma criança de 14 anos matriculada no 9º ano. Segundo Dourado (2013), os indicadores da educação básica brasileira retratam as disparidades estaduais e regionais, e sugere garantir condições para que as políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização, com qualidade da educação básica.

O Estado brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais. (Dourado, 2013, p. 763)

Ressaltamos que a política educacional recente tem focado na implementação da BNCC do Ensino Fundamental (Giroto, 2019). O problema da qualidade do Ensino Fundamental é bastante complexo e sua resolução exige, também, medidas complexas. A BNCC não se enquadra como a política educacional prioritária no atual contexto educacional brasileiro. Ela é limitada para o enfrentamento do problema da qualidade educacional. Para Giroto (2019), a BNCC não se alinha aos interesses daqueles que historicamente foram excluídos da escola e na escola. De forma contraditória, se articula a mercantilização da educação e amplia as desigualdades educacionais. É imprescindível afirmar que a educação é um direito de todos, direito inalienável de todos e todas que precisa ser garantido para avançar a consolidação de um projeto de nação mais justo.

Nas escolas de rede pública, a disputa pela qualidade educacional é tarefa crucial em tempos de exclusão e dimensões silenciadas. Importa a infraestrutura, valorização dos professores, busca ativa dos excluídos do Ensino Fundamental, organização do trabalho pedagógico e gestão da escola, projetos escolares incluídos, as formas de interlocução da escola com as famílias, o ambiente saudável, a política de inclusão efetiva, o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica, entre outros aspectos centrais para superar o contexto educacional adverso atual. Por outro lado, os holofotes são colocados na BNCC, considerada pelos propositores como capaz de garantir a qualidade da educação.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, não busca enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, uma vez que não problematiza as condições materiais das escolas públicas e do exercício da docência. [...] Em nossa perspectiva, sem o enfrentamento de tais condições, qualquer proposta de alteração curricular poderá se configurar como mecanismo de gestão da desigualdade, verificado em outras políticas educacionais recentes no Brasil sob a lógica da Nova Gestão Pública. (Giroto, 2019, p. 1)

A qualidade social do Ensino Fundamental não se ajusta, portanto, aos índices e estatísticos e a mudanças meramente curriculares. A qualidade social almejada é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação. Busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum, que lutam por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação, transformando todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Dourado; Oliveira, 2009).

A exclusão da escola e na escola ainda não foi superada, posto que a desigualdade ainda persiste. Para Sampaio e Oliveira (2015), três são as dimensões da desigualdade educacional: de acesso, de tratamento e de conhecimentos. Os referidos autores examinam a concepção de igualdade associada a cada dimensão, as principais políticas públicas que visam a reduzi-las e os indicadores utilizados para medi-las. Destacam que a qualidade era vista principalmente como o acesso à educação e, por isso, a política educacional concentrava-se na expansão das oportunidades de escolarização. A qualidade aqui é o acesso ao sistema escolar: todos devem ter a matrícula e a frequência à escola garantida. Com a expansão da matrícula

nas últimas décadas surge o problema da qualidade, associada à permanência. Destaca-se, para Sampaio e Oliveira (2015), o tratamento ou as condições da oferta do ensino, que devem ser iguais para todos.

Por fim, atreladas às duas primeiras surgem a dimensão dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso formativo. Essa dimensão é associada à concepção de igualdade de conhecimentos, para a qual deve haver um trabalho pedagógico capaz de reduzir as desigualdades iniciais (Sampaio; Oliveira, 2015). É importante entender como uma dimensão afeta a outra, e como a aparente redução da desigualdade educacional em uma dimensão pode, muitas vezes, corresponder a um aumento da desigualdade em outra dimensão. As duas primeiras dimensões têm solução mais objetivas não menos complexa, via expansão e adequação do sistema escolar. A desigualdade de conhecimento é mais sutil, pois passa pelo processo de definição do que se espera do sistema de ensino:

Assim, a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização. (Oliveira; Araújo, 2005, p. 18).

Para a reduzir a desigualdade de conhecimento tem que ter certo consenso sobre quais são as principais finalidades do sistema educativo. Além disso, é preciso considerar a grande diversidade existente no território brasileiro para corresponder a objetivos e expectativas sociais diversas em torno da escolarização. Diante disso, o desafio que fica é como eliminar a desigualdade educacional preservando a diversidade brasileira. Reiteramos a questão: os municípios e os estados da federação têm obtido êxito em dotar o Ensino Fundamental de qualidade social? A transferência de responsabilidade, principalmente, aos municípios, induzidas inicialmente pelo Fundef, é criticada por Saviani (2013):

Considero equivocada a política de municipalização do ensino fundamental. Seu efeito está sendo exacerbar as desigualdades de vez, o que leva ao seguinte resultado: municípios pobres têm uma educação pobre, municípios remediados, uma educação remediada e municípios ricos, uma educação de melhor qualidade (Saviani, 2013, p. 03).

Nessa perspectiva, uma educação de qualidade social sugere a colaboração de todos os entes federados. Assim sendo, um Ensino Fundamental rico será conquistado com a implementação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação. E o Ensino

Fundamental alagoano? Como está o acesso, a permanência e as condições de oferta nos anos finais do Ensino Fundamental? No próximo capítulo discutiremos indicadores educacionais relacionados aos anos finais do ensino fundamental no Brasil e no estado de Alagoas, especificamente os indicadores relacionados à população de 11 a 14 e de 15 a 17 anos, no estado de Alagoas, que se articulam com a garantia do direito de estar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, respectivamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate necessário dos desafios de universalizar o Ensino Fundamental com qualidade social inspirou a elaboração do presente texto. Educação de qualidade foi compreendida como universalização do acesso e permanência exitosa. No âmbito do Ensino Fundamental Anos Finais, materializada somente com toda a população de 11 a 14 anos matriculada e com possibilidades de realizar seu percurso formativo sem interrupções.

Destaca-se a necessária discussão sobre aspectos que asseguram o direito à Educação Básica de qualidade social. A materialização do referido direito, positivado na CRFB/1988, foi condicionado à universalização do acesso, permanência e as condições de oferta. Entender os processos sociais que contribuem para o elevado índice de alunos de 11 a 14 anos retidos no Ensino Fundamental Anos Iniciais, foi fundamental na pesquisa. Esse contexto adverso vai de encontro aos diplomas legais que regem a Educação brasileira. O acesso e permanência na escola compõem, de forma recorrente, o debate educacional brasileiro. O não acesso expressa a exclusão da escola e a permanência, mas com interrupções, explicita a exclusão na escola. São dimensões relacionadas que indicam a negação do direito a educação.

Importa focar na superação da precarização do Ensino Fundamental Anos Finais. É relevante e urgente salas de aula com menos estudantes, professores com formação e condições de trabalho adequadas e por fim, mas não menos importante, escolas com infraestrutura adequada. Esse contexto alvissareiro vai de encontro à lógica excludente e seletiva do sistema educacional. Reafirma-se a urgência da universalização das oportunidades de acesso e do provimento de condições de permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes as condições de ofertas preconizadas nos diplomas legais.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 34, p. 761-785, 2013.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 29, p. 201-215, 2009.

GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, e0207906, 2019.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n.28, p. 5-23, 2005.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, p. 511, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

A ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DO CICLO:

**Reflexões acerca da realidade em escolas públicas estaduais de
Santa Catarina**

Marisângela Nandi Veronez

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais, pesquisas têm revelado que toda criança é capaz de aprender. Além do direito, ela possui condições cognitivas para se apropriar e elaborar conhecimentos, tornando-se sujeito consciente, capaz de agir frente à realidade que a circunda. No entanto, no contexto atual das escolas públicas, o que se vê são crianças ingressando no 1º ciclo de alfabetização e saindo dele sem os conhecimentos básicos acerca da leitura e da escrita. Esta situação é evidenciada pelos professores alfabetizadores e pelos resultados oriundos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Além disso, é necessário destacar que políticas públicas para a alfabetização são interrompidas nas trocas de governo, que não tem sido capaz de nortear programas de alfabetização eficazes. Ainda, os estudos teóricos sobre a alfabetização, realizados por diferentes fundamentos teórico-metodológicos, acabam não garantindo bases sólidas que oportunizem reflexões acerca dos desafios desse processo aos professores e, por consequência, não contribuem com sua formação, nem sempre chegam aos professores nas formações continuadas, que também não evidenciam bons resultados na prática.

Os determinantes legais (Lei nº 11.274, de 06/02/2006), Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, aprovado em 20/02/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4, aprovada em 13/07/2010, estabelecem que os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção, tendo como objetivo garantir às crianças o direito às aprendizagens essenciais nesse período. Contudo, isso não vem se concretizando na prática.

Olhando para esse cenário e para o momento vivenciado a partir desses determinantes legais, desperta ainda mais o desejo de pensar e discutir sobre a

importância do trabalho educacional a partir do ciclo, de modo que seja possível atender e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, uma vez que se tem muito pelo que lutar ainda para atenuar a desigualdade social e para que a escola se torne o lugar sonhado para todas as crianças.

Diante dessas situações, algumas inquietações foram surgindo, tais como: o que é necessário fazer para legitimar na prática o direito do estudante de aprender independentemente dos aspectos culturais, sociais e escolares em que ele está inserido? Que práticas pedagógicas se fazem necessárias no processo de alfabetização para garantir às crianças a apropriação da aprendizagem? Como a equipe pedagógica e/ou gestora pode contribuir para o processo de alfabetização, considerando a perspectiva do ciclo, conforme legislação vigente?

Frente a essas inquietações, foram definidas as questões norteadoras da pesquisa, quais sejam: como o ciclo de alfabetização vem sendo efetivado diariamente nas escolas públicas estaduais? A forma como ele vem sendo trabalhado viabiliza a alfabetização para todas as crianças, sem qualquer distinção? Sua implementação pode ser resolvida apenas no âmbito escolar ou há determinantes externos à escola que precisam ser considerados?

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo foi compreender a eficácia do ciclo de alfabetização no dia a dia da rede de ensino pública estadual. Para responder a esse objetivo, foram elencados os seguintes **objetivos específicos**: verificar as particularidades objetivas e subjetivas para a materialização do ciclo na escola; observar as condições em que o ciclo de alfabetização está sendo realizado e identificar os determinantes externos e internos à escola, necessários à sua viabilização.

Nesta pesquisa, definiu-se como percurso metodológico para o desenvolvimento da investigação o enfoque qualitativo fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético. Foi realizada com o 1º ciclo de alfabetização de três escolas estaduais localizadas no município de Braço do Norte (SC). Os sujeitos desta pesquisa foram: oito professoras do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) das escolas envolvidas e três responsáveis pela dimensão pedagógica. Para a obtenção dos dados empíricos foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a análise documental (Atas dos conselhos, diários de classe).

(Projeto Político-Pedagógico), os quais foram categorizados em três momentos: condições e práticas de materialização do ciclo na escola, condições e práticas de

materialização do ciclo na sala de aula e condições e práticas de materialização do ciclo viabilizados pelo estado.

O texto está organizado em três subtítulos: *O processo de alfabetização no Brasil e a perspectiva do ciclo das escolas públicas: um breve histórico*, *A organização e materialização do ensino no processo de alfabetização a partir da perspectiva do ciclo* e *Professores alfabetizadores e a perspectiva do ciclo: desafios e possibilidades para a sua efetivação na instituição escolar*.

2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A PERSPECTIVA DO CICLO DAS ESCOLAS PÚBLICAS : UM BREVE HISTÓRICO

Durante muito tempo no Brasil, poucas pessoas tinham acesso e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. A escrita e a leitura eram elementos culturais valiosíssimos que pertenciam a uma classe social vigente, inclusive determinada por jurisdição aos indivíduos considerados cidadãos brasileiros na época.

Mas, a partir de 1827, o Império brasileiro, com o desígnio de fortalecer o Estado Nacional, apropriando-se de mecanismos de atuação sobre a população, instituiu a primeira lei de educação do Brasil, em 15 de outubro, a qual determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras, que deveriam ser inseridas em cidades, vilas e locais populosos, fazendo uso do método intitulado ensino mútuo, ou Método de Lancaster.¹ A instrução era vista como uma estratégia para civilizar o povo brasileiro e consentiria sugerir caminhos para um povo livre.

Porém, a inserção das Escolas de Primeiras Letras durante o século XIX não aconteceu na sequência à aprovação da lei e de maneira organizada em todo o país. Em um certo período, apresentou dificuldades na materialização, principalmente porque estavam arroladas a interesses de grupos político-ideológicos.

Com o passar do tempo e avanços no processo de industrialização e urbanização, a escola passou a ser imprescindível, ainda que a oferta tenha permanecido, por muito tempo, para uma minoria da população. Nesse novo desenho descrito pela sociedade brasileira, novos valores careciam ser inseridos, pois as

¹ Método Lancaster é um método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII, na Europa. Conhecido também por método monitorial ou mútuo, difere dos métodos que o antecederam por utilizar alunos, que se destacam dos demais, como alunos monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo (Aranha, 2006, p. 232).

peças necessitavam compreender este processo para ajudar na conservação e desenvolvimento do sistema capitalista posto.

No ano de 1834, é promulgado o Ato Adicional, descentralizando o ensino, atribuindo à Coroa a função de gerar e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias foram propostas a escola elementar e a secundária. A educação da elite ficou sob a responsabilidade do poder central, e a do povo, creditada às províncias.

Nesta ocasião, a alfabetização era representada no Brasil de então pelo chamado “método de coisas” ou método intuitivo, inspirando-se sobretudo nas ideias educacionais de Pestalozzi.

A partir de 1880, a sociedade brasileira sofre a influência do método de ensino organizado no ano de 1876, publicado em Portugal, o “Método João de Deus”, e divulgado no Brasil no início de 1880, por Antônio da Silva Jardim, nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. “Este método baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras; chamava-se método da palavração” (Mortatti, 2006, p. 5-6).

Entre os anos 1920 e 1970, propagaram-se os estudos de Lourenço Filho. Os Testes ABC (concepção psicológica) tinham como objetivos medir o nível de maturidade biofisiológica para a aprendizagem de leitura e de escrita e, por conseguinte, a homogeneização das salas.

A partir do início do século XX, nasce no Brasil o Movimento “escolanovista”, que, ao lado de importantes mudanças econômicas, políticas e sociais, como: aceleração do processo de urbanização, expansão da cultura cafeeira e progresso industrial da nação, trouxe para o país transformações nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro. “Escola Nova deve se dar pela ação e não pela instrução (Gadotti, 1996, p. 143).

No transcorrer da primeira metade do século XX, as discussões sobre educação tornaram-se consistentes e alargadas, leis foram sendo criadas e o Estado passou gradativamente a ofertar educação escolar para o maior número de brasileiros. É nesse período que a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) começa a ser gestada e, depois de um processo longo de idas e vindas, foi instituída através da Lei nº 4.024/61, em que o Estado admitiu o compromisso com o ensino primário para todos os brasileiros, antevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos (Veronez, 2020).

Nos anos de 1980, configurou-se em um cenário político tumultuoso, através do qual os movimentos populares conquistaram a redemocratização política no Brasil no ano de 1985. “Este clima conturbado era reforçado pelo índice de analfabetismo dos cidadãos, que chegava a 25,41%, bem como pelo fracasso escolar que afligia 19,9% da população que frequentava os Anos Iniciais do Ensino fundamental” (Melo; Marques, 2017, p. 331).

Conforme a análise de Mortatti (2006, p. 10), nesse período:

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, esta teoria considera a alfabetização como um processo de aquisição da língua escrita, entendida como objeto de conhecimento [...].

A escrita é concebida como um sistema de representação e sua aquisição remete à formação de conceitos sobre a representação da língua escrita pela criança, sujeito que interage com o objeto do conhecimento, denominado *cognoscente*.²

Na década de 1980, também chegaram ao Brasil as discussões sobre letramento, bem como a necessidade de alfabetizar e letrar os sujeitos inseridos em contextos cada vez mais letrados. Segundo Soares (2016), o termo *literacy* significa “alfabetismo” e representou, naquela época, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las.

No ano de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil foi sancionada, destinada a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais dos cidadãos brasileiros. No decorrer desta época, também entre os anos de 1980 e 1990, a teoria histórico-cultural, formulada por Vygotsky (1896-1934) e colaboradores, dentre eles Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), ganha destaque no Brasil.

A perspectiva histórico-cultural apresenta-se como uma teoria possível de transformação para o processo de alfabetização, visto que compreende o ser humano como um sujeito histórico. Segundo Vygotsky (1995), o ensino da escrita não pode ser acordado como uma questão técnica; a escrita deve ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social.

² *Cognoscente*: é aquele que conhece ou que tem a capacidade de conhecer. O sujeito *cognoscente*, por conseguinte, é quem realiza o ato do conhecimento. (Acesso disponível: <https://conceito.de/cognoscente> em 16 de janeiro de 2020).

Ao falar de escrita, logo se pensa na apropriação dos conhecimentos por meio do ensino. Em se tratando deste, cabe dizer que, com relação à organização e funcionalidade do ensino no Brasil, especialmente nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, a Lei nº 11.274/06 regulamenta o ensino de nove anos, pressupondo um tempo maior para a apropriação da leitura e da escrita em um processo de aprendizagem sem interrupção durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental, em complementariedade à LDB nº 9.394/96.

O Parecer nº 04/2008 recomenda que os três anos iniciais sejam constituídos por um bloco alfabetizador ou ciclo sequencial de ensino. Anunciam-se garantias legais de que a criança terá três anos para apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, de habilidades para interagir de modo independente por meio de textos orais e escritos, de vivenciar situações diversas em seu entorno, tendo seu ritmo respeitado, assim como o uso de diferentes recursos para atender às suas necessidades e mobilizar suas potencialidades (Veronez, 2020).

Cabe ressaltar que o termo ciclo aparece no Brasil em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual paulista, com a finalidade de regular o fluxo de alunos no decorrer da escolarização, a fim de assegurar que todos pudessem concluir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem desistências e retenções que inviabilizassem a aprendizagem e uma educação de qualidade (Mainardes, 2007).

Para este autor, os ciclos anseiam tornar a escola menos seletiva, acolhendo os diferentes grupos sociais. Uma maneira de organizar a escolarização em uma nova base, de forma a romper com a lógica da escola seriada e com o exercício da reprovação anual. Nas instituições que trabalham em uma perspectiva de ciclos, os alunos podem apropriar-se do conhecimento em diferentes momentos do processo educativo, pois são respeitados a pluralidade de níveis, os ritmos e as necessidades de aprendizagem de cada um.

Os ciclos chegam às escolas com o propósito de romper com a prática educativa de seriação, inserindo uma forma de organização contínua, reestruturando o tempo e espaço escolar para atender às diversidades e dificuldades encontradas pelos alunos.

Na seção seguinte, discorre-se sobre a organização e materialização do ensino na perspectiva do ciclo.

3 A ORGANIZAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DO CICLO

Organizar e materializar o ensino fundamentado em uma perspectiva do ciclo não é algo simples, mas é possível e tende a tornar a educação mais relevante aos diferentes sujeitos do aprender, voltando-se ao desenvolvimento de processos de ensinar e aprender adequados aos seus interesses e necessidades.

Conforme Mainardes (2009), a organização da escolaridade em ciclos somente faz sentido se resultar em um estado qualitativo superior no que se refere à garantia do direito à educação, à apropriação do conhecimento pelos alunos e à concretização de um projeto histórico transformador das bases da organização da escola e da sociedade.

No sistema de ciclos, respeitam-se o ritmo e a capacidade dos alunos, ou grupo de alunos, ao longo dos anos estabelecidos, no caso do Brasil, conforme a Resolução do CNE/CEB nº 4, de 2010 e o Parecer CNE/CEB nº 7, de 2010, o 1º ciclo de alfabetização tem a durabilidade de três anos.

Durante este período, o professor procura conhecer a criança, considerando o que ela já conhece e os conhecimentos necessários à etapa em que se encontra e organiza seu fazer pedagógico mediante as necessidades e potencialidades a serem desenvolvidas. Mas, para que isso se materialize, é necessário que os envolvidos tenham clareza a respeito do programa e do seu processo de implementação. ***A gente segue esta determinação, né. O 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano) e 2º ciclo (4º e 5º ano) não têm reprovação nem no 1º, 2º só no 3º e não tem 4º, só no 5ºano. A gente não faz nada fora disso, segue esta determinação [sic] (RPEB).***

O excerto acima aponta que há um certo conhecimento por parte da escola sobre o que diz a lei a respeito do ciclo, assim como evidências de tentativas de sua implantação, estabelecendo que o 1º ciclo corresponde aos três primeiros anos de escolarização. Mas é necessário muito mais clareza e aprofundamento teórico para compreensão, organização e materialização dessa perspectiva. São fundamentais a disponibilidade de tempos e espaços para estudar, discutir e de maneira coletiva buscar evidenciar na prática os princípios norteadores do ciclo. [...] ***A gente não para especificamente para conversar entre os professores do e sobre o ciclo. É no recreio, Conselho [...] (P3EC).***

O discurso descrito dá indícios de que a escola, dentro das condições objetivas,

mediante os tempos e espaços dispostos, procura pensar sobre os ciclos. Entretanto, os únicos momentos para trocar experiências e dividir situações vivenciadas no decorrer do dia a dia em sala são o recreio e os Conselhos de Classe realizados trimestralmente.

Em conformidade com Mainardes (2009), pensar a organização curricular em ciclos requer mais do que definir as séries que o compõem e o que se espera ao final do ciclo. É preciso ter presentes alguns princípios que são fundamentais nesse formato de organização curricular na escola, tais como: garantia da continuidade e progressão da aprendizagem; avaliação contínua e formativa, assim como, realizar um trabalho baseado em uma pedagogia diferenciada para atender aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos dentro de uma mesma classe.

Cabe ressaltar que a organização e a materialização do trabalho pedagógico a partir da perspectiva do ciclo requerem tempo e espaços para que os professores possam planejar, estudar, projetar metas e ações frente aos desafios encontrados em cada sala, considerando as necessidades e prioridades de cada sujeito e o tempo necessário para ele se apropriar dos conhecimentos necessários, para modificar a realidade escolar vigente.

Há um movimento, uma intencionalidade por parte das escolas pesquisadas para legitimar as políticas pautadas na perspectiva do ciclo no contexto escolar. Mas verifica-se que são ações, tentativas isoladas, fragmentadas, desarticuladas da concepção que norteia a organização e funcionalidade escolar por ciclos.

[...] a gente está tentando estas atividades da apostila, ou atividades diferenciadas. Estou tentando me aproximar um pouco mais dele, buscando que ele compreenda o alfabeto, as letras, o som. Vou começar as primeiras sílabas até o final deste ano, pois é o que é possível neste tempo que a gente ainda tem. Já fiquei na aula de Educação Física para ele ler, mas ele não gosta, pois adora fazer Educação Física, jogar futebol, enfim brincar (P2EA).

O excerto acima revela a preocupação e o desejo da professora em atender às necessidades das crianças e encontrar uma alternativa para contribuir para a apropriação da aprendizagem. Mas este movimento pedagógico, o planejamento e intencionalidades apresentadas não condizem com as propostas definidas pelos pressupostos norteadores do ciclo. A professora cita que utiliza as aulas de Educação Física para trabalhar a leitura e escrita com os alunos. Seria correto retirar o aluno da aula de Educação Física para exercitar a leitura e escrita? Enfatizar a ele que ele não

está lá porque ainda não aprendeu? Por que a Educação Física, assim como os outros componentes curriculares, não é trabalhada de forma interdisciplinar? Por que o planejamento não é pensado no coletivo, procurando respeitar as dificuldades e potencialidades dos alunos? (Veronez, 2020).

Além disso, faz-se necessário pontuar a questão das “atividades diferenciadas”, também mencionadas. O que é realizar um trabalho com atividades diferenciadas?

Para Mainardes (2009), a implementação de estratégias diferenciadas envolve a instrumentalização dos professores para efetivarem essa tarefa que “ não pode gerar na classe a ideia da existência de grupos mais atrasados ou mais fracos que os demais (estratificação da classe) ou isolamento de alguns alunos do coletivo da classe, deve contribuir para a criação de classes mais igualitárias, onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender” (Mainardes, 2009, p. 83).

Diversificar é promover ações, vivências e experiências diversas para que a criança possa atender às suas necessidades e desenvolver suas potencialidades. Vai muito além de minimizar e variar tarefas em uma folha. É necessário olhar para os sujeitos do aprender e organizar o espaço pedagógico com vistas à apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente e desenvolvimento das máximas potencialidades humanas. Conhecimento teórico é indispensável frente a este processo por parte dos professores.

Neste sentido, a política de ciclos é uma proposta viável e positiva, mas para sua efetivação, é necessário que ela seja compreendida pelos professores envolvidos, assim como as condições devidas.

A seção seguinte traz algumas informações a respeito dos desafios e possibilidades do professor alfabetizador na efetivação desta perspectiva.

4 PROFESSORES ALFABETIZADORES E A PERSPECTIVA DO CICLO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A SUA EFETIVAÇÃO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Ser um professor alfabetizador requer conhecimentos teórico-metodológicos voltados aos conhecimentos culturais que integram a apropriação da leitura e escrita, assim como das Políticas Educacionais e Programas Nacionais voltados a esse processo.

Freire (2003, p. 52) lembra que “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer,

de alegria”. Para tanto, torna-se prioritária a prática do diálogo em que ambos, educador e educando, através da realização de seus objetivos, chegam ao acesso do saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade.

Estudar, aprender, planejar, ensinar, ouvir, sentir, olhar, transformar, como outros verbos, são elementos fundamentais para a constituição e trabalho do professor. Mas, para que estes verbos sejam “conjugados no tempo presente”, articulados ao ser fazer pedagógico do professor, fazem-se necessárias condições objetivas de trabalho e apoio durante o percurso a ser realizado. Muitos são os desafios encontrados pelos professores em seu fazer pedagógico.

A falta de material didático. *A gente vê muito nos documentos, mas faltam cursos para a gente estudar, encontros com professores da nossa área para a gente discutir: o PNAIC foi algo muito importante (P2EC).* Por meio da fala, constata-se a necessidade de criar condições objetivas para que os professores possam pensar, discutir e trocar experiências entre si. Tempos e espaços para estudar, capacitar-se, formar-se continuamente, planejar e avaliar a prática pedagógica.

Neste sentido, a formação continuada em serviço colabora de forma significativa para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, cujo objetivo, entre outros, é promover as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva (Veronez, 2020). O professor em processo de formação pode estabelecer e redimensionar a relação que há entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, como a escola, os alunos e as políticas educacionais

O PNAIC foi citado por várias participantes da pesquisa como uma experiência muito positiva. Momentos de estudos e socialização de experiências que contribuíssem para o pensar e fazer pedagógico.

Outro aspecto citado foi a falta de material didático. Os professores alegam que não há livros didáticos disponíveis para todos, assim como jogos didáticos, livros de literatura, entre outros recursos, para utilizar com as crianças em sala no processo de ensino e aprendizagem.

[...] E não tenho o livro para trabalhar com todos, e sendo que ele é consumível. Então, xerox, a gente tem que trabalhar com eles, os pais não pagam, e a gente tem que arcar. A escola não arca, também, daí o professor está arcando com uma coisa que não é obrigação dele [sic] (P1EA).

Ensinar requer encontros, movimentos que exalem vida, vivências e experiências reais que colaborem para o despertar do interesse e necessidade de cada criança em apropriar-se dos conhecimentos teóricos. Isso faz pensar que preencher páginas de livros e folhas de xerox constantemente está um pouco distante do que se almeja frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Além das questões citadas acima, as professoras envolvidas na pesquisa relatam que as turmas são normalmente cheias e que não conseguem garantir a aquisição dos direitos de aprendizagem das crianças no 1º ciclo de alfabetização. [...] *É preciso desmembrar as turmas que estão muito grandes, especialistas e/ou uma equipe multidisciplinar à disposição* (P1EA).

Pela legislação estadual de ensino de Santa Catarina³, nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem ser matriculadas até 30 crianças em salas com aproximadamente 48m². Frente às diferentes situações encontradas no decorrer do trabalho, os professores, muitas vezes, não sabem o que fazer, como agir. Sentem-se sozinhos, cansados e sobrecarregados. Por isso, também fazem crítica a respeito da ausência de especialistas para auxiliar na questão pedagógica das escolas (orientação e acompanhamento do planejamento). Entretanto, cabe lembrar que os quadros de professores apresentados, na sua maioria, são Admitidos em Caráter Temporário (ACTs). [...] *Muita troca de professor, fluxo grande de professores. Tirando por nossa escola, nós temos um número pequeno de professores efetivos. E destes, muitos afastados de sala [sic]* (P1EB).

Há uma necessidade de efetivar estes profissionais, para que eles possam criar uma identidade com a escola, sua realidade e colaborar no enfrentamento aos desafios e particularidades existentes.

Destarte, o trabalho a partir do ciclo é uma oportunidade para as crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem serem respeitadas em seu ritmo, tempo de aprender e também para as que não apresentam tal dificuldade, pois poderão aprender muito mais, ensinando e respeitando seus colegas e participando de um trabalho pautado em suas potencialidades.

³ Art. 82. O Plano Estadual de Educação, articulado com os planos nacionais e municipais, será elaborado com a participação da sociedade catarinense, ouvidos os órgãos colegiados de gestão democrática do ensino, incluído o Fórum Estadual de Educação, devendo, nos termos da lei que o aprovar, contemplar: VII – número de alunos por sala de aula que possibilite adequada comunicação e aproveitamento, obedecendo a critérios pedagógicos e níveis de ensino, da seguinte forma: a) na educação infantil, até quatro anos, máximo de 15 crianças, com atenção especial a menor número, nos dois primeiros anos de vida e, até os seis anos, máximo de 25 crianças; b) no ensino fundamental, máximo de 30 crianças até a quarta série ou ciclos iniciais e de 35 alunos nas demais séries ou ciclos; (Santa Catarina, 1998).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização e funcionalidade escolar a partir do ciclo, quando materializadas na prática, além de contribuir para a apropriação da aprendizagem dos alunos, respeitando seu ritmo, tempo, necessidades e potencialidades neste processo, colaboram para o desenvolvimento de uma nova sociedade, menos desigual, menos competitiva e mais humana.

Além de reduzir as ações classificatórias e de reprovação, contribui para que sujeitos do aprender possam se olhar, respeitar-se e aceitar-se como sujeitos em desenvolvimento e atuarem como protagonistas de sua própria história, transformando de forma consciente sua realidade e, ao mesmo tempo, a si mesmos.

Os documentos norteadores da perspectiva do ciclo, já mencionados anteriormente, recomendam que os três anos iniciais sejam constituídos por um bloco alfabetizador ou ciclo sequencial de ensino. Assim, anunciam-se garantias legais de que a criança terá três anos para apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, tendo seu ritmo respeitado, tempo de aprender, assim como o uso de diferentes recursos para atender às suas necessidades e mobilizar suas potencialidades.

Mas, na prática, não é isso que é evidenciado no cotidiano das escolas públicas. Nota-se que há conhecimento por parte da escola sobre o que diz a lei a respeito do ciclo e até evidências de tentativas de sua implantação, mas as condições objetivas para materializar, no dia a dia escolar, um trabalho a partir desta perspectiva não possibilitam sua implementação.

Verificou-se que nas escolas há ausência de disponibilização de tempos e espaços aos professores para estudar, planejar e discutir esta forma de trabalho na prática, de maneira coletiva e integrada. Os únicos momentos para socializar experiências, dividir situações vivenciadas no decorrer do dia a dia em sala, são o recreio e os Conselhos de Classe realizados trimestralmente.

Nesse sentido, é preciso que os professores tenham claros os determinantes legais que norteiam seu trabalho, embasamento teórico-metodológico e se apropriem de conhecimentos científicos para subsidiar a prática pedagógica. Isto requer condições objetivas de trabalho, com vistas a materializar na prática os pressupostos norteadores do ciclo e, assim, colaborar de maneira significativa com a apropriação dos conhecimentos necessários às crianças no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. 2010a. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7251-resolucao-7-ef-1&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. 2010b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

COGNOSCENTE. **Conceito de**, 2020. Disponível em: https://conceito.de/cognoscente#google_vignette. Acesso em: 16 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões da nossa época, 137).

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1998/170_1998_lei_complementar.html. Acesso em: 18 nov. 2019.

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

VERONEZ, Marisângela Nandi. **O processo de alfabetização no ciclo alfabetizador: reflexões sobre a realidade cotidiana em escolas públicas estaduais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. El desarrollo del lenguaje escrito. *In: Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA CATARINA:

Reflexões a partir do olhar do professor e coordenador pedagógico

Karmensita Almeida da Rocha Cardoso

Maria Sirlene Pereira Schlickmann

1 PALAVRAS INICIAIS

Nesta comunicação objetiva-se apresentar algumas reflexões iniciais acerca da visão dos professores e coordenação pedagógica de uma escola pública estadual de Santa Catarina sobre as concepções de professores e coordenação pedagógica quanto à compreensão sobre como os professores ensinam, o que sustenta suas práticas pedagógicas e como os estudantes aprendem.

Metodologicamente esta pesquisa foi guiada no seu contexto macro pelos princípios do materialismo histórico-dialético. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas em uma escola da rede pública estadual do município de Laguna (SC). Foram entrevistados os coordenadores pedagógicos, professores e estudantes do quinto ano dessa escola pertencente à Coordenadoria Regional de Educação do Estado - Laguna/SC, porém, para este artigo, abordamos apenas a entrevista com um professor e um coordenador pedagógico dessa escola. O estudo analítico baseou-se em autores que dialogam com a Teoria Histórico-Cultural. Para essa teoria, o sujeito se constitui por meio das interações sociais, na relação com o outro e, em conformidade com a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), é a linguagem que faculta ao ser humano desenvolver as funções psicológicas superiores (memória, representação etc.), viabilizando a estruturação da consciência, do pensamento e, assim, possibilitando abstrações (Santa Catarina, 2014).

Para Rego (1995, p. 109), “as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo”.

Importa destacar, ainda, que são características específicas dos sujeitos a linguagem e a consciência que decorrem “[...] da ação coletiva e histórica do ser humano, determinada pelo trabalho. Eles constituem-se, portanto, em produto da

história das relações coletivas e desenvolvimento da própria atividade humana na realização do trabalho” (Santa Catarina, 2014, p. 33).

No que diz respeito à prática escolar baseada na Teoria Histórico-Cultural, de acordo com Rego (1995, p. 110-111), esta “[...] deverá considerar também a importância da intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças (que também contribuem para os desenvolvimentos individuais)”.

Compreende-se, assim, que é necessário oportunizar ao estudante todas as possibilidades para o ensinar e o aprender, e que o professor é o adulto que pode prover todas as experiências, as vivências e a cultura que coletivamente é compartilhada e aprendida pelos que juntos convivem, produzindo as relações para o desenvolvimento da consciência em sua integralidade.

É, então, a partir dessa abordagem teórica que são norteadas as reflexões a seguir, quando serão apresentados os dados que compõem este recorte de pesquisa.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR E OS ATRAVESSAMENTOS DA PCSC E DO CBTC

Quando somos crianças, não percebemos, muitas vezes, a escola como esse lugar de fala, de significados, de apropriação, mas é na escola que nós nos reconhecemos como indivíduos, fazendo parte de uma sociedade, de um coletivo. Aprendemos por meio da diversidade, das várias formas de ser, estar e se constituir, sendo essencial aqui também o ouvir, perceber e respeitar o que nos trouxeram os professores e coordenadores que vivem o cotidiano desse lugar de conexão entre os saberes.

Com esses princípios como foco, buscou-se ampliar a compreensão sobre como o professor ensina e como o estudante aprende por meio dessa investigação. Partiu-se da compreensão de que, para planejar, é preciso saber como o aluno aprende e que, para que os alunos possam aprender, é importante que esse planejamento esteja em consonância com o currículo e as diretrizes oficiais para a educação básica catarinense (Santa Catarina, 2014, 2019).

Para tanto, inicialmente, ouvimos os coordenadores pedagógicos, que são os sujeitos que estão junto com os professores no planejamento e acompanhamento das

atividades pedagógicas, sobre como estes compreendem os processos de ensinar e aprender.

Buscou-se dar voz ao coordenador pedagógico, de modo que possamos compreender como esse ator, diretamente envolvidos com a ação de ensinar e aprender, compreende estes processos que envolvem o “como ensinar e como aprender”, nas suas várias formas de ver e acompanhar os estudantes durante sua trajetória escolar.

Entende-se que, ao se voltarem para si próprios, refletindo sobre suas concepções e olhando para sua própria prática pedagógica (sejam estes coordenadores ou professores), eles também se autoavaliarão, observando o processo que está sendo desenvolvido por meio de suas ações cotidianas na escola, para que, desse modo, possam reencaminhar as ações pedagógicas. Tal compreensão pode ajudar, também, para que todos revejam, entre avanços e retrocessos, se estão alcançando os objetivos planejados.

Como essa discussão deve acontecer com base em uma proposta pedagógica que norteia o processo, e considerando que os sujeitos pesquisados estão inseridos em escolas públicas estaduais de Santa Catarina, verificou-se, nos pressupostos teórico-metodológicos da PCSC, os modos como ela é objetivada no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, é importante lembrar que a PCSC estabelece diretrizes claras sobre as práticas de ensino e os objetivos de aprendizagem dentro do sistema educacional do estado, visando à formação integral e integrada do estudante e sua preparação para o exercício da cidadania ativa.

Segundo a PCSC (Santa Catarina, 2014, p. 26),

[...] a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura.

De acordo com a PCSC (2014), os professores, em seus contextos de trabalho, ancorados na proposta que norteia suas ações, são, também, guiados por uma abordagem pedagógica que valoriza a interação e a colaboração em sala de aula, promovendo o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. A proposta enfatiza a importância de criar um ambiente de aprendizagem que seja desafiador e significativo para os estudantes, em que o ensino esteja contextualizado nas realidades vivenciadas

pelos alunos em seus contextos sócio-histórico-culturais. Nessa concepção, os professores são os mediadores ativos do conhecimento, facilitando o acesso dos estudantes às ferramentas culturais e cognitivas necessárias para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (Santa Catarina, 2014).

No que tange ao processo de aprendizagem, a PCSC (2014) defende que os alunos devem ser vistos como participantes ativos em seu percurso formativo. Assim, é necessário que eles se envolvam em atividades que promovam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de questionar e refletir sobre o mundo ao seu redor. A aprendizagem, nessa concepção, ultrapassa a mera aquisição de conhecimento factual, abrangendo o desenvolvimento das máximas potencialidades dos sujeitos, de modo que possam acessar, a partir dos conhecimentos que os sujeitos já possuem, a zona de desenvolvimento real (Vygotsky, 1993 *apud* Santa Catarina, 2014) e, assim, alcançar o conhecimento científico. Nesse sentido, a PCSC reafirma a necessidade de partir do que os estudantes já sabem para, a partir daí, chegar ao conhecimento complexo, ou, como tão bem enfatizou Mello (2004), ao conhecimento mais elaborado.

Diante desse contexto, passa-se, na sequência, a analisar o que dizem os sujeitos desta pesquisa sobre como os professores ensinam e como os estudantes aprendem. Inicia-se buscando compreender suas percepções sobre o método de aprendizagem.

Ao falar sobre essa questão, o professor relatou que se refere ao modelo tradicional, especialmente da escola que frequentou, a qual é a sua referência de *aprendizagem boa* e que na sua percepção foi a *que deu certo*. No entanto, ressalta que *para seu irmão não ocorreu do mesmo jeito*, pois não tinha a mesma disposição para estudar, diferente dele. Diz: *Comigo eu já tinha esta disposição mesmo para estudar, eu me lembro, eu tenho assim, eu acho que a maneira com que eu aprendi foi boa, né [sic]*. Como se percebe, para o professor, a questão é que seu irmão não tinha muita vontade de estudar, mas ele sim e por isso o método utilizado pela professora deu certo.

Este sentimento também foi perceptível na entrevista com a coordenadora pedagógica. Diz ela: *Eu me lembro quando fui estudante nas séries iniciais que não tinha muita dificuldade de aprendizagem, eu era aquele tipo de aluno que gostava de estar sempre estudando, tirando notas boas*. Porém, no discurso da coordenadora

também aparece outra questão e que remete ao componente curricular que tinha mais dificuldade. Observe-se este outro trecho da sua fala:

[...] fui ter mais dificuldade quando entrei nos anos finais no componente curricular matemática, e lembro que, como sempre morei no interior, vinha para o centro fazer aula de reforço de matemática e eu não admitia não tirar notas boas, né, porque ficar muito condicionado às notas para passar de ano, enfim, então eu estudava de manhã e vinha à tarde fazer as aulas para poder tirar notas boas, só que de uma forma assim, a professora, ela explicava, eu anotava tudo que ela explicava, né, era por meio da decoreba, então, tinha coisas que eu memorizei e que aprendi e tem coisas que eu vi na sala de aula que já não lembro [sic] (C1, 2023, grifos nossos).

Aqui, na fala da coordenadora, aparecem mais alguns elementos que levam a pensar sobre as origens de algumas das vivências que ainda hoje se perpetuam na organização didático-pedagógica escolar. Entre essas ações está a ideia do reforço escolar, muito forte ainda, pois quando o estudante não está aprendendo, atribui-se a problemas sociais. A família incentiva a estudar, e o fato de ele não gostar de estudar por problemas individuais remete a dificuldades de aprendizagem. Para dar conta dessa cotidianidade que é recorrente na escola hoje, a coordenadora pedagógica entende que ajuda os professores agindo deste modo:

Sempre converso com os professores, para **estarem sempre frisando com os alunos, revendo conteúdo, fazendo aulas práticas que façam com que o aluno realmente aprenda**, para ele **não ficar condicionado à decoreba**. Hoje em dia tem tanta **tecnologia**, nós temos **tablets** na nossa escola, nós temos **lousa digital**, então acho que **aulas mais dinâmicas, não só aulas vinculadas a quadro e giz, né, para que os alunos possam ter uma aprendizagem mais efetiva**. Eu penso nisso e sempre oriento os professores nesta parte [sic] (Escola A, 2023, grifos nossos).

A fala da coordenadora avança um pouco no sentido de que é necessário rever as práticas e resignificá-las. Na sua concepção, pensa que isso pode ser realizado com o uso das tecnologias. Ao dizer isso, reforça que na escola possuem **tablets [...]** **nós temos lousa digital, então acho que aulas mais dinâmicas, não só aulas vinculadas a quadro e giz, né, para que os alunos possam ter uma aprendizagem mais efetiva. Eu penso nisso e sempre oriento os professores nesta parte [sic]**. Ou seja, observam-se nessa fala indícios de que a coordenadora pedagógica nessa escola tem realizado reflexões com os professores que remetem à necessidade de dinamizar as aulas, torná-las mais significativas, trazendo as tecnologias para contribuir com suas práticas. Esse discurso é importante no sentido de perceber que, para a coordenadora,

num momento em que se está imerso em um mundo tecnológico e a escola tem *tablets* e lousa digital, isso precisa ser utilizado pelos professores para ressignificarem suas práticas. Pois bem, entende-se que esta é sim uma discussão importante a ser realizada no contexto da escola, das reuniões pedagógicas e de estudos.

A necessidade de formação é reiterada pela coordenadora:

Então o momento mais significativo de toda a minha carreira foi quando eu ainda estava em sala de aula, como professora dos anos iniciais, professora alfabetizadora, com a turma de terceiro ano e que neste período eu estava fazendo curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, quando foi nos proposto uma nova forma de planejar, né, em forma de sequência didática e, a partir daí, quando eu mudei a minha prática, mudei minha forma de planejar, preparando aulas mais significativas, mais atrativas para os meus alunos, é que eu vi lá no final do terceiro ano a tão sonhada consolidação da alfabetização de alguns alunos. Isso pra mim foi muito gratificante, porque mesmo eles estando no terceiro ano, ainda tinham alunos que não liam com fluência, ainda não conseguiam fazer uma pequena frase, não conseguiam, né, escrever um pequeno trecho de uma redação e foi muito gratificante pra mim [sic] (C1, 2023, grifos nossos).

Percebe-se, nesta outra fala da coordenadora pedagógica, a memória dos momentos vivenciados em uma formação pedagógica continuada e durante sua atuação na docência do ciclo alfabetizador, o que reforça tanto a necessidade quanto a eficiência desse processo formativo em serviço. Outra observação importante sobre esse processo formativo vivenciado pelos alfabetizadores durante os anos de 2015-2017 é o quanto os professores sentem falta desse tempo formativo. Essa constatação também aparece em outras pesquisas (Schlickmann, 2015).

Entretanto, ouvindo a professora, observam-se todas essas questões ainda muito confusas:

Eu utilizo um pouco daquilo que eu aprendi, né, a forma com que aprendi, a maneira com que aprendi. Lógico que quando eu percebo que a criança não tem esta mesma facilidade, aí eu uso uma outra metodologia, seja mais moderna ou até captando um pouco de uma, um pouco de outra, né, sempre tendo como base a BNCC [Base Nacional Comum Curricular], os Parâmetros Curriculares de Santa Catarina, não deixando nada de lado. Tento usar o máximo, não deixar nada de lado, abraçar tudo, usando todos os conteúdos, geralmente eu busco, claro que nem tudo dá, mas tento fazer de uma forma mais interdisciplinar. O meu plano de aula, ele não é interdisciplinar, ele é dividido por conteúdos, mas na hora de aplicar eu tento fazer ele de uma forma mais interdisciplinar [sic] (Professor, Escola A, 2023, grifos nossos).

Como se pode notar, não há clareza sobre as concepções que norteiam o planejamento de modo a alinhar a prática pedagógica com uma reflexão sobre os

modos como os sujeitos aprendem. Ela tenta fazer **uso de uma outra metodologia**, [que] **seja mais moderna**, mas não consegue mencionar claramente como faz isso. É uma fala arraigada no ecletismo pedagógico, que tenta avançar metodologicamente, mas que fica ainda patinando, acredita-se, por desconhecimento desse processo que, como se sabe, é extremamente complexo. E isso fica muito claro quando ela diz que tenta não deixar nada de lado, que abraça tudo, que vai aos documentos da BNCC e parâmetros curriculares de Santa Catarina, aqui mistura as nomenclaturas dos documentos nacionais e catarinense, o que também remete a um desconhecimento mais profundo desses documentos. É importante destacar, então, o quanto esse desconhecimento tem impactado a práxis pedagógica no contexto da escola e da sala de aula.

Esse é um discurso ainda recorrente nas instituições quando o tema em pauta é a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, a própria prática e o planejamento: como é desenvolvido, se os alunos estão aprendendo ou não etc. Ou seja, trata-se de olhar para a própria práxis, seus modos de objetivação e se esta prática está contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, foi possível verificar, nesta descrição da fala do professor, suas percepções sobre a sala de aula e, em geral, sobre o contexto da escola. As metodologias, projetos e formas de ensinar em uma sala de trinta alunos, além das dificuldades que desviam o professor do ato de compreender e observar o estudante em sua individualidade, refletem-se, em geral, em questões que envolvem os contextos sociais dos estudantes e seus conhecimentos espontâneos. Isso é reiterado, por exemplo, neste excerto: *Todo o conhecimento que tenho hoje, mesmo eu tendo feito faculdade de Pedagogia, mas tudo o que eu aprendi e que eu uso hoje na sala de aula, eu aprendi nos meus tempos de escola, né, e o método que era utilizado naquela época que hoje às vezes as pessoas criticam, acham que não é de um todo certo, mas eu acho que foi válido [...] [sic]* (P1, 2023, grifos nossos).

De forma muito clara, nota-se uma referência ao processo de formação vivenciado. Chama atenção, também, perceber que a formação realizada no curso de Pedagogia não parece ter feito eco no seu fazer pedagógico. É como se não tivesse feito, pois toda a ênfase da sua fala recai sobre a sua experiência prática como estudante. Isso só reforça o quanto, quando se pensa em formação, é difícil desconstruir conceitos e concepções advindos dos conhecimentos prévios e, por conseguinte, o

quanto essas mesmas experiências ainda são a referência para o fazer pedagógico docente atualmente.

Neste contexto, vale lembrar Vigotski (2001, p. 239), quando, a partir dos seus experimentos, enfatiza, em uma das suas conclusões, que, por meio das

[...] imagens e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação de conceito surge a estrutura significativa original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção desta palavra.

Desse modo, em relação aos conceitos científicos, cabe à escola, do ponto de vista de suas tarefas, desempenhar e promover o desenvolvimento desses conceitos, de modo que a criança, quando em idade escolar, possa ser iniciada no desenvolvimento do sistema de conceitos científicos (Vigotski, 2001). Em outras palavras, a importância teórica desse processo é central quando refletimos sobre os modos de ensinar e aprender na escola, em razão de que o desenvolvimento dos conceitos científicos da criança em idade escolar, “[...] não pode deixar de revelar no processo investigatório as leis mais profundas e essenciais de qualquer processo de formação de conceitos em geral” (Vigotski, 2001, p. 242).

Nesse sentido, reitera-se o quanto é essencial refletirmos sobre o processo de aprender na escola, de modo que, em paralelo, seja possível estar em constante formação, pois o desenvolvimento dos conceitos científicos na escola se fortalece quando existe um planejamento que atende às necessidades das crianças e cria as condições favoráveis para o desenvolvimento do seu aprendizado. Para o processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras, é necessário também desenvolver uma série de funções, tais como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação. Esses processos psicológicos “[...] complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados” (Vigotski, 2001, p. 246).

Em virtude disso, Vigotski (2001) assevera a inconsistência da concepção segundo a qual a criança apreende os conceitos em forma pronta no processo de aprendizagem, na escola, assimilando-os da mesma forma como uma habilidade intelectual.

Nesse processo de humanização, o ensino dá-se no campo da educação, que tem sido considerada como um processo pelo qual uma geração se apropria das marcas históricas da humanidade, isto é, do produto cultural (material e imaterial) da

geração precedente, objetivado na forma de conhecimentos científicos e saberes vivenciais, entre outras objetivações culturais.

Isso é possível porque “[...] em sua dimensão executora [...] reconstitui o objeto da atividade humana em atividade de ensino e, nessa reconstituição, recupera a atividade produtiva do conhecimento - experiência social da humanidade -, processo e produto” (Moura; Araujo; Serrão, 2019, p. 422). As escolhas inerentes ao trabalho pedagógico, desse modo, têm por finalidade permitir aos sujeitos a ampliação de seus repertórios culturais - sem negar aquilo que já sabem, mas em um processo de ampliação dessas objetivações humanas -, de modo que as vivências com os diferentes elementos culturais lhes permitam experienciar modos de ser e estar no mundo.

Para que essas concepções sejam objetivadas na práxis docente, é central, também, que estejam pautadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, discussão essa que apresentaremos na sequência, considerando o olhar do coordenador pedagógico.

3 COMPREENDENDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA PRÁXIS ESCOLAR

No que tange à compreensão acerca do PPP como documento norteador das ações que devem estar alinhadas a toda a estrutura organizacional pedagógica, junto aos documentos norteadores da gestão democrática, seus modos de elaboração/reelaboração e o papel deste na ação pedagógica, o professor assim se manifestou:

[...] a gente tenta, **dentro do PPP da escola**, a gente **tenta sanar de uma maneira mais prática, né**, porque assim, a gente está numa **escola que não está em um espaço físico adequado, né**, nós não temos salas excedentes onde **a gente possa de repente fazer uma sala de reforço**, digamos assim, mesmo dentro do próprio turno, eu, por exemplo, **tenho aulas de educação física e artes**, que **nestes momentos eu posso estar** de repente, talvez, **mesmo que eu uso este horário para a hora-atividade, eu poderia usar este espaço para de repente fazer um reforço com determinado aluno**, fazer alguma coisa, **mas não temos espaço físico adequado para isso**. [...] *[sic]* (P1, 2023, grifos nossos).

Nota-se, nesse dizer, que o que marcou para a docente nesse processo de elaboração do PPP, pelo menos o que ela trouxe ao ser questionada, foi a percepção desse momento como estratégico para apenas ações de reforço escolar, falta de

espaço físico adequado para realizar essas atividades no mesmo turno de aula dos estudantes etc. Outra questão que chama a atenção é o fato de sugerir os momentos de aula de Educação Física e Artes para esse reforço. Tal fala leva a inferir que ela não percebe a importância dos componentes curriculares de Artes e Educação Física. Isso denota uma inclinação para uma centralidade nos conhecimentos de Língua Portuguesa, mais especificamente na necessidade de aprender a ler e a escrever, como algo mais importante e, em geral, mais valorizado pelo sistema de ensino.

Claro que se sabe o quanto é essencial garantir o processo de alfabetização, e não é nesse sentido que se faz esta reflexão nesse momento. A questão que se coloca é que parece não estar havendo momento de estudo e planejamento articulado entre os componentes curriculares de uma mesma turma. Além disso, não é, ainda, perceptível para essa professora que o diálogo entre as áreas e seus objetos de aprendizagem é essencial nesse processo formativo, e que, se trabalhados articuladamente, em conjunto, somam nesse processo.

Já a coordenadora pedagógica, traz outra compreensão sobre o papel do PPP no processo pedagógico da escola. Diz ela:

O PPP é construído coletivamente, como que a gente faz... [...] sempre compartilho o PPP nos grupos dos professores no WhatsApp, que hoje se tornou uma ferramenta de trabalho e quando um professor chega para se apresentar na nossa escola sempre compartilho com ele esse projeto político-pedagógico que é como se fosse um norte, ali tem todos os direitos dos alunos, todos os deveres dos alunos, as regras da escola, tem o histórico da escola, a história, qual é a profissão dos pais dos alunos, tem tudo ali. É um documento norteador, assim como os outros documentos que a gente já usa, né, que é o Currículo Base do Território Catarinense, BNCC a Proposta Curricular de Santa Catarina, tudo isso, a gente apresenta aos professores quando eles chegam na escola [sic] (C1, 2023, grifos nossos).

Como se pode ver, é outra compreensão. Ainda que se possa perceber uma concepção que pode ser aperfeiçoada, ela revela a importância desse documento para a escola e, essencialmente para a prática pedagógica docente. Isto porque, na medida em que o seu dizer remete ao PPP como um documento *construído coletivamente*, também aponta o modo como ele é socializado aos professores, tanto os que estão na escola como os que chegam. É importante notar que ela considera o PPP como norteador da práxis e também agregador das políticas curriculares oficiais: [...] *é um documento norteador, assim como os outros documentos que a gente já usa, né, que é o Currículo Base do Território Catarinense, BNCC a Proposta Curricular de Santa*

Catarina, tudo isso, a gente apresenta aos professores quando eles chegam na escola [sic] (Escola A, 2023).

Como se pode perceber, em termos de orientação existe a intenção de mostrar a necessidade de um alinhamento com a PCSC, mas também aparece a BNCC, que sabemos, está ancorada em concepções que divergem da PCSC, e tudo isso necessitaria ser considerado, pautado nos encontros pedagógicos e de planejamento. Como é possível observar, tem-se ainda um longo caminho a ser percorrido para que se possa avançar pedagogicamente e objetivar plenamente a Proposta Curricular.

Fica evidente, desse modo, que o PPP, em cada unidade escolar, também necessita de um trabalho mais sistemático e alinhado aos princípios e pressupostos do sistema estadual de ensino. Além disso, é importante destacar que o PPP é um documento que precisaria refletir um processo democrático em sua construção, pensado e repensado, estar em constante atualização. Dessa forma, acredita-se que seja possível vislumbrar maiores possibilidades de concretização. Entretanto, para isso, é importante que ele faça parte dos momentos de reuniões pedagógicas, planejamento e, claro, formação. O PPP como um instrumento norteador que embasa e garante toda a orientação e o trabalho do professor, do coordenador pedagógico e de toda a gestão da escola.

Desse modo, é importante que esse considerar esse documento como orientador do processo de ensino e aprendizagem, representando para a escola o instrumento norteador de todas as suas ações. Entende-se, assim, que na medida em que os sujeitos, protagonistas desse processo, em seus dizeres, se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos, como disposto nos fundamentos da PCSC e, se o PPP garantir esses pressupostos e concepções como um documento do coletivo, isso aponta para um sentimento de pertencimento, o que se entende como algo extremamente importante e necessário, essencial para/na formação e para/na vida de quem ensina – o professor – e de quem aprende – o aluno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se, a partir desta investigação, que há uma vontade pedagógica no sentido de articular as práticas ao que está posto na PCSC, buscando uma práxis mais articulada e fundamentada nos princípios teóricos da Teoria Histórico-Cultural. Porém, o conhecimento advindo de suas vivências como estudantes, seus conhecimentos

prévios e os atuais, refletidos nos dizeres apresentados nesta reflexão, permitem inferir que práticas ancoradas em concepções mais conservadoras ainda não foram superadas.

Nesse sentido, em relação à compreensão dos pressupostos teórico-epistemológicos da PCSC - a Teoria Histórico-Cultural, é possível compreender que uma organização mais articulada e processual com encontros de estudo e planejamento, são de fundamental importância, pois colaboram com a ampliação dos conhecimentos dos envolvidos permitindo uma melhor compreensão sobre como os sujeitos aprendem e como é possível criar as condições para o seu ensino e, conseqüentemente para aprendizagem, com a valorização da identidade e o respeito às singularidades. Entretanto, essa compreensão ainda é uma realidade em processo de aprimoramento no âmbito da práxis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação/CONSED/UNDIME. Brasília: DF, 2017.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MOURA, Manoel Ariosvaldo de; ARAUJO, Elaine Sampaio; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24. p. 411-430. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817>. Acesso em: 20 abr. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, [s.n.], 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria do Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SCHLICKMANN, M. S. P. **O potencial da lei do Ensino Fundamental de 9 anos:** entre o discurso político e o discurso pedagógico. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA: Sua objetivação na prática pedagógica

*Marizete de Oliveira
Maria Sirlene Pereira Schlickmann*

1 INTRODUÇÃO

Este texto integra a dissertação de Mestrado¹ em Educação e concentra-se na análise da implementação da Política Curricular de Alfabetização em Santa Catarina, especialmente no que tange à sua concretização por meio das práticas pedagógicas adotadas por professores do ciclo alfabetizador. A temática da alfabetização tem emergido como tema central nos debates educacionais, sobretudo nas últimas duas décadas, influenciada por políticas expansionistas e pelo movimento de universalização da educação (Bordignon; Paim, 2015).

Diante desse contexto dinâmico, esta pesquisa visa a explorar a interseção entre os pressupostos teóricos que fundamentam o currículo e sua efetivação no planejamento das práticas pedagógicas. A compreensão desses fundamentos torna-se crucial para avaliar a implementação da Política Curricular de Alfabetização no atual cenário de adoção do Currículo Base do Território Catarinense. Além disso, busca-se verificar a contribuição dessas teorizações para aprimorar o processo de alfabetização.

A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos, e conseqüentemente na fase da alfabetização, conforme preconizado pela Política Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765/2019), também marca um momento significativo. Contudo, a análise histórica das políticas educacionais revela que, apesar de avanços, em termos legais, esse processo muitas vezes é comprometido, resultando em práticas pedagógicas e aprendizagens aquém do desejado (Schlickmann, 2015).

Partindo desse contexto, questionam-se: como a Política Curricular de Alfabetização Catarinense se manifesta na prática pedagógica durante o processo inicial de alfabetização? Sua implementação promove efetivamente o aprendizado de

¹ Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), defendida e aprovada em setembro de 2023.

todos os alunos? Como está se efetivando a relação teoria e prática a partir desse contexto epistemológico?

Diante do exposto, definiu-se como objetivo desta investigação: analisar a materialização da Política Curricular de Alfabetização em Santa Catarina nas práticas pedagógicas conduzidas por professoras do ciclo alfabetizador do ensino fundamental, verificando sua conformidade com os pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos nessa política.

No que concerne à metodologia, trata-se de uma pesquisa de estudo de caso com abordagem qualitativa (Godoy, 1995; André, 2013) e de natureza básica (Gerhardt; Silveira, 2009). O percurso analítico é guiado pelos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético (Cury, 1985), além de autores e pesquisadores alinhados com a Teoria Histórico-Cultural e com a área de linguagens/alfabetização, os quais contribuíram com o desenvolvimento das reflexões acerca desta investigação e nessa perspectiva teórica.

Para a coleta dos dados empíricos, utilizou-se um questionário composto por catorze perguntas abertas, desenvolvido pelas pesquisadoras e disponibilizado na plataforma Google *Forms*. O escopo da pesquisa engloba as instituições de ensino sob a jurisdição da Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão (SC), abrangendo os municípios de Capivari de Baixo, Gravatal, Jaguaruna, Pedras Grandes, Sangão, Treze de Maio e Tubarão.

Os critérios de inclusão para a participação dos docentes na pesquisa foram definidos como sendo aqueles que atuam nas classes de alfabetização de 1^o e 2^o anos do ensino fundamental da rede pública estadual, pertencentes à jurisdição da Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão/SC. Sete professoras compuseram o conjunto de participantes deste estudo, representando quatro escolas² localizadas nas cidades de Jaguaruna e Tubarão, embora o questionário tenha sido distribuído para dezoito instituições.

No que diz respeito ao perfil das participantes, é importante ressaltar que a maioria delas atua na alfabetização há mais de quatro anos. Além disso, seis dessas profissionais dedicam-se exclusivamente a uma única escola, o que fortalece os laços com a comunidade escolar. Em relação aos sujeitos da pesquisa, ao longo da análise, as professoras foram designadas como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, com o propósito

² Nesta pesquisa, para preservar o anonimato, as escolas não foram identificadas.

de preservar suas identidades e garantir a confidencialidade e anonimato das participantes.

Os dados empíricos da pesquisa foram cotejados com os documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), documentos estes que compõem a política curricular estadual aqui em estudo.

Quanto ao arcabouço teórico, optou-se pelos seguintes autores para compor este estudo: Saviani (2020), que defende o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pelos homens; Vigotski³ (2010), que destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, e Soares (2021), que trata da alfabetização sob o ponto de vista social e propõe contribuições para pensar o processo de escrita na fase inicial da alfabetização.

Em termos de estruturação, o texto está assim organizado: inicialmente expõe-se a introdução. Na sequência, apresentam-se os resultados concernentes à pesquisa desenvolvida com as professoras participantes, tendo como foco a objetivação do Currículo Base do Território Catarinense, a fim de verificar se a prática pedagógica das alfabetizadoras está em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta a educação catarinense. E a título de finalização, as considerações finais.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO CATARINENSE: OBJETIVAÇÃO

A busca por uma educação de qualidade é um desejo e um anseio tanto dos professores quanto da sociedade. Partindo do pressuposto de que é somente pela educação que se pode formar cidadãos livres, conscientes e capazes de transformar a realidade, a educação precisa ser encaminhada na direção dessas conquistas. Em termos de políticas públicas, o estado de Santa Catarina trabalha para atingir as metas previstas no Plano Nacional e no Plano Estadual de Educação. Nessa direção, para o ciclo alfabetizador a rede estadual de educação possui o Currículo Base do Território Catarinense, que orienta os programas, as ações e a forma como o ensino deve(ria) ser materializado nas escolas.

³ O nome de Vigotski — Lev Semionovich Vigotski — tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica: em alguns trabalhos, aparece com a letra “i”; em outros, com a letra “y”. Há essas diferenças por se tratar de outro alfabeto — russo. Em razão disso, neste trabalho, com o objetivo de padronizar a escrita, optou-se por manter a grafia com a letra “i”, exceto nas referências bibliográficas.

O trabalho docente exige do professor a mobilização de conhecimentos e o preparo para as complexas tarefas do cotidiano. Para tanto, é importante, além das formações inicial e continuada, criar condições para que os docentes conheçam os documentos curriculares e propiciar orientações para pensar o dia a dia da sala de aula. São esses documentos que estabelecem quais caminhos devem ser percorridos e *o quê, como, por que e quando ensinar*.

Diante disso, um dos questionamentos se voltou a identificar quais documentos regem a educação e quais deles as professoras utilizam para os seus planejamentos didáticos. Suas respostas evidenciaram que o Currículo Base do Território Catarinense (2019) é o principal documento utilizado para orientar o planejamento pedagógico. Também foram citados como documentos orientadores: a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular de Santa Catarina. Além disso, as professoras citaram dois instrumentos/recursos de ensino: sequências didáticas e livros didáticos.

Com base nas respostas, constata-se que o currículo catarinense prevalece como o documento orientador da maioria dos planejamentos docentes (P1, P2, P3, P4, P5 e P6), indicando os caminhos que elas devem trilhar. Nesse sentido e com base nas respostas obtidas, é possível observar que, apesar de todas as professoras indicarem que conhecem a Proposta Curricular de Santa Catarina, nenhuma a citou. P1 e P3 destacaram que utilizam o Currículo Base do Território Catarinense como documento norteador; P2, P5 e P6 elencaram que os documentos que orientam seus planos de ensino são a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base do Território Catarinense; ao passo que P7 destacou que “o planejamento é quinzenal, seguindo uma sequência didática”, o que também é citado por P2. De acordo com P4, quando questionada sobre os documentos orientadores, disse utilizar “livros didáticos e o Currículo Base do Território Catarinense”.

A utilização dos documentos norteadores é essencial para que o docente consiga realizar seu planejamento e, subsequentemente, cumprir as etapas de sua aula. Diante disso, a partir do que disseram as docentes, pode-se observar que algumas delas se aproximam, em seus planejamentos, daquilo que preveem os documentos oficiais, como é o caso de P1 e P2:

Professor 1: São objetivos que dizem respeito às aprendizagens da leitura e escrita, mas que contemplem a oralidade, a leitura, a escrita e análise linguística.

Professor 2: O aluno realizar com autonomia e compreender o que está fazendo. Agregando conhecimento ao educando, possibilitando o mesmo a realizar tarefas, atividades do seu cotidiano. [sic]

Constata-se, por meio dos relatos, que as professoras estão em consonância com o que o currículo-base e a proposta curricular estabelecem para o ciclo alfabetizador, visto que suas práticas condizem com o que esses documentos orientam para o processo de alfabetização. Conforme disposto nos referenciais curriculares, é preciso que o planejamento contemple o “[...] trabalho com a língua viva, como prática social” (Santa Catarina, 2019, p. 150), fundamental para o exercício da cidadania, que também é destacado por (Soares, 2021), ao enfatizar a importância de compreender a alfabetização não apenas como a habilidade de ler e escrever, mas como uma prática social que se relaciona diretamente com o exercício da cidadania. Essa perspectiva está em consonância com a ideia de que o planejamento educacional deve incluir o trabalho com a língua viva como prática social, conforme mencionado no texto do documento curricular e que pode ser percebido, nesse caso, quando P2 demonstra a necessidade de o aluno ser autônomo na realização de suas tarefas cotidianas.

Embora o currículo defina que o ensino da língua é fundamental para organizar o pensamento, não fica evidente, com base nos relatos das demais professoras, que elas estejam seguindo essa abordagem. Isso porque, de acordo com o que descreveram algumas docentes, elas não trabalham com a aquisição da língua numa perspectiva histórico-cultural, ainda prevalecem: desenvolvimento das habilidades (P3); que [os alunos] aprendam e entendam o conteúdo trabalhado (P4); identificação (P5); palavras e frases de forma alfabética (P6); e som e nome das letras, algarismos etc. (P7).

Como se pode depreender, mesmo que a maioria das participantes tenha afirmado, ao longo da pesquisa, que seu planejamento está em consonância com o que os documentos preveem, conforme identificado anteriormente, ainda assim é possível observar, na totalidade das respostas, que há o predomínio, no processo de apropriação da linguagem escrita, de um trabalho fragmentado e com resquícios de práticas pedagógicas ainda bastante conservadoras.

O Currículo Base do Território Catarinense elenca, para o processo de alfabetização, um rol de objetos de conhecimentos/conteúdos a partir dos quais os professores elaboram (ou deveriam) o planejamento didático. Consta que, para o planejamento, deve fazer parte “[...] a compreensão da necessidade de aprendizagem do código escrito com o objetivo maior não só da alfabetização por si só, mas da alfabetização para o exercício pleno de cidadania, iniciado ainda nos primeiros anos da escolarização do Ensino Fundamental [...]” (Santa Catarina, 2019, p. 148-149).

Esse é um dos principais aspectos levantados pelo documento, e, a partir do que dizem as professoras, percebe-se que, à exceção de P1 e P2, o trabalho pedagógico para o ensino da leitura e da escrita assume um caráter reducionista, pois não considera o aluno como um ser pensante e produtor de conhecimentos, estando atrelado à resolução de tarefas predeterminadas. Quando chega à escola, a criança já está imersa em uma sociedade letrada, em práticas sociais que utilizam a escrita para a comunicação, então o ideal e o recomendado pelo próprio currículo-base é que “[...] o ensino da língua deve estar ancorado em práticas de linguagem que são produtos culturais” (Santa Catarina, 2019, p. 149), por meio das quais se estruturam e se organizam as relações entre os homens.

Ao ingressar na escola, a criança não chega como uma "folha em branco", ela traz consigo uma "bagagem" de conhecimentos nas formas oral e escrita da linguagem. Essa bagagem é moldada pelas influências culturais e pelos saberes socialmente construídos, conforme descrito por Vigotski (2010) como a antecedência histórica da linguagem. Nesse sentido, para a alfabetização é necessário reconhecer e valorizar essa bagagem; afinal, como aponta P3, “cada criança é um ser único e deve ser respeitada em sua amplitude, despertar na criança o interesse pela leitura e a escrita permite transportá-la para o mundo do conhecimento, tornando o professor o elo principal. Alfabetizar é transformar vidas”.

Destaca-se, dessa forma, a importância da criação dos sentidos da linguagem pela criança, o que, necessariamente, passa pela valorização do que ela já sabe. Consoante Martins e Marsiglia (2015), quando a criança inicia o desenvolvimento da forma convencional da escrita, significa que ela, de alguma maneira, já se apropriou de um acervo de contribuições culturais que a capacita a ler e escrever convencionalmente.

Contudo, para chegar até esse estágio, é tarefa dos docentes organizar o ensino da leitura e da escrita a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Segundo as autoras, a humanização do indivíduo passa pela alfabetização, que é tarefa primordial e precisa acontecer da melhor forma possível, “[...] levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização do ensino” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 48), bem como a formação dos professores.

Isso implica uma abordagem pedagógica que leve em consideração as características individuais dos alunos. Nesse sentido, a rede estadual catarinense possui um currículo que adota um posicionamento claro quanto à participação e à

valorização da cultura e dos conhecimentos construídos pelo homem no decorrer da história. Há uma preocupação relacionada a isso na fala de P1 quando questiona:

A criança é como uma tábula rasa onde só lhe é depositado o conhecimento ou é um ser histórico que traz consigo muitos saberes e que a partir deles pode aprender/compreender-se/interagir como sujeito que vive e convive num determinado grupo social e que a partir disso terá uma formação integral onde a aprendizagem da leitura e escrita se torna imprescindível como apropriação de direito da própria cultura?

Em resposta ao que indaga P1, pode-se afirmar que, no processo de alfabetização, é fundamental que a leitura e a escrita sejam uma “[...] atividade real e significativa [...]” (Santa Catarina, 2005, p. 22), por meio da qual é possível interagir com as mais diversas manifestações da língua, na escola e além dela. Ainda, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p. 20):

[...] é preciso considerar que a escrita é resultado da evolução histórico-cultural da humanidade. É um sistema de signos e símbolos, organizado por convenções, que manifesta a necessidade e a capacidade humana de simbolizar, e o seu uso requer o aprender a lidar com organizações dessa natureza. Portanto, por ser resultado de um processo cultural complexo, a escrita depende de um ensino intencional e organizado.

Assim, compreende-se a necessidade, ao traçar os objetivos para alfabetizar, de desenvolver uma análise da realidade vivida pelas crianças como ponto de partida. Nessa perspectiva, o aluno vai dominando alternativas de escrita em sucessivas aproximações com a escrita convencional. É arriscando formas de escrita para poder se comunicar que a criança vai elaborando suas hipóteses sobre a língua. Coelho (2011, p. 61) aduz que “[...] é preciso mais que a percepção de formas e letras para a alfabetização ocorrer”.

Convém enfatizar a importância de eleger objetivos que possam refletir, de fato, o que é preciso que as crianças dominem para serem consideradas alfabetizadas. Também é necessário que as práticas pedagógicas estejam voltadas para dar conta das finalidades da alfabetização, ou seja, a forma como os professores ensinam a ler e a escrever vai reverberar na apropriação ou não da leitura e da escrita.

Entendendo a complexidade dessa etapa da educação básica, é fundamental, em consonância com o Currículo Base do Território Catarinense, refletir sobre sugestões metodológicas para o início do processo de alfabetização. Isso implica começar a partir do contexto vivenciado pelas crianças, o que continua interferindo ao longo do percurso formativo. Essa abordagem demanda uma análise crítica e

reorganização do ambiente escolar, incluindo seus aspectos temporais e espaciais, levando em consideração as particularidades desse cenário, uma vez que todo esse contexto envolve a prática docente (Santa Catarina, 2019, p. 150).

Nesse sentido, o currículo apresenta sugestões para orientar a prática pedagógica. No entanto, para além disso, os aportes teóricos que os docentes precisam dominar devem ultrapassar a escola, visto que é preciso buscar o entendimento da realidade social em que se encontram os alunos, o que é apontado por P1 como algo que ocorre em seu fazer pedagógico:

A prática pedagógica está voltada a contemplar o trabalho interdisciplinar, como preconizam ambos os documentos, levando-se em conta a realidade da criança; entretanto, passa a ser um trabalho bastante complexo aliar tantas habilidades de modo que se torne efetivo na promoção de sentidos.

Dessa forma, o trabalho docente assume uma dimensão transformadora na/da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É, portanto, necessário que os professores estejam em constante busca para desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem que reflita na construção intelectual das crianças. Há de se levar em conta que essa não é uma tarefa simples, visto que, conforme pontuado por P1, requer do professor o aprimoramento de uma série de conhecimentos e habilidades.

Em se tratando do trabalho na alfabetização, pode-se perceber, de acordo com o descrito por P1, que seu exercício docente se aproxima do que a Proposta Curricular de Santa Catarina prevê. Ou seja, a Educação Integral, cujo objetivo é a Formação Integral, requer um currículo que esteja alinhado com a realidade dos sujeitos, pois suas vivências diárias são caracterizadas pela integração de conhecimentos (Santa Catarina, 2014, p. 26).

Como consequência disso, compreende-se que o currículo escolar, para além de um documento orientador, necessita tornar-se vivo no cotidiano das escolas e ser contextualizado todos os dias no fazer pedagógico. A partir desse entendimento, fica subentendido, no depoimento de P1, que o Currículo Base do Território Catarinense, de “[...] forma clara e objetiva procura contribuir de maneira intencional no mesmo sentido, mas oferecendo um rol de competências e habilidades que podem/devem ser trabalhadas em cada fase do ciclo alfabetizador”. A política curricular, nesse contexto, demanda o atendimento às mudanças sociais. Para tanto, é fundamental que os professores encontrem nessas orientações um guia para sua *práxis* docente.

Sabendo que, em uma mesma rede de ensino, se encontra uma diversidade de sujeitos, é fundamental considerar o que está posto pelos documentos oficiais — política curricular — como embasamento para o desenvolvimento das atividades docentes, visto que há a necessidade de se contemplar os diferentes contextos educacionais. Como já pontuado nesta pesquisa, a realidade escolar difere, primeiro, em razão de se tratar de sujeitos diferentes; segundo, pelo contexto em que se encontram as escolas. Mesmo com um documento que é obrigatório para todas as escolas e profissionais, haverá, necessariamente, diferentes visões e concepções de ensino e de aprendizagem.

Para ensinar a ler e a escrever numa perspectiva emancipadora, é preciso assumir, conforme esclarece Saviani (2020, p. 18), que “[...] aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive [...]”. Dessa maneira, entende-se que pode ocorrer de modo mais plausível a articulação da prática com o conhecimento teórico.

Conforme aponta Saviani (2020), não basta que os professores dominem técnicas, eles precisam ir além, devem atuar como verdadeiros pesquisadores de sua área de atuação. Para ensinar a ler e a escrever, é preciso considerar a bagagem cultural dos alunos, como compreendem o mundo e como se apropriam da língua escrita. Nesse contexto, P1 esclarece que, para desenvolver seu trabalho pedagógico com eficiência e, conseqüentemente, ensinar todas as crianças a ler e a escrever, é fundamental

[...] ter ciência de como concebe a alfabetização. [...] A partir desse entendimento e dos pressupostos teórico-metodológicos o professor vai embasar o seu planejamento, o seu fazer pedagógico com vistas a alcançar a aprendizagem da leitura e escrita de nossas crianças.

Considerando a fala da professora, pode-se inferir que ela também tem consciência da necessidade de estar em constante atualização, em busca de novas possibilidades para ensinar a ler e a escrever, considerando a bagagem da criança, conforme prevê o currículo. Deste modo, é imperativo que as docentes busquem, para além das orientações curriculares, formas de organização didático-pedagógica que contribuam efetivamente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Davydov (1988 *apud* Santa Catarina, 2014, p. 40) dispõe que “[...] o processo de desenvolvimento humano não é linear, por vezes, é contraditório”. Nesse sentido, em

analogia ao processo de alfabetização, entende-se que a complexidade presente no cotidiano escolar reflete nas práticas pedagógicas, tornando esse processo bastante desafiador, como já discutido anteriormente. Vários e distintos são os desafios enfrentados pelos professores no ciclo alfabetizador. Contudo, os docentes indicam possibilidades de vencê-los para contribuir de maneira efetiva com a aprendizagem das crianças. Como relata P1,

[...] Nunca foi fácil, mas alfabetizar é realmente maravilhoso, já que levamos o aluno a ver o mundo literalmente com outros olhos, eu sou completamente apaixonada por esta etapa da aprendizagem, mesmo sabendo que com a demanda de aprendizagem de nossas crianças vem sendo prejudicadas neste período pós pandemia, bem como o grande número de alunos em salas de alfabetização, dificultando assim um trabalho individualizado e para atender assim as especificidades de cada educando. Para tentar vencer as dificuldades, os trabalhos em duplas e voltando às atividades para o lado lúdico ajuda e muito a superar em partes os alentos do nosso dia a dia. [sic]

Observa-se que, apesar das dificuldades, a professora se sente realizada no processo de alfabetização. Poder apresentar às crianças o mundo da leitura e da escrita é o que faz a diferença nesse ciclo. Para tanto, utilizar outros métodos, criar e desenvolver junto às crianças atividades que as motivem a aprender são ações fundamentais. O ciclo alfabetizador é um processo de intensas vivências não somente para as crianças, que, de forma sistematizada, são integradas ao mundo da escrita; mas também para os professores alfabetizadores, que, seguindo as orientações curriculares vigentes, precisam dar sentido a esse processo. E, como visto, há indícios, na maioria das falas, que evidenciam esse trabalho, embora não haja uniformidade entre o que dizem compreender como alfabetização e o que praticam as professoras.

Vale mencionar, nesse sentido, que as docentes necessitam de formação adequada, de compreensão sobre como ocorre a apropriação, pelos alunos, da língua escrita, bem como de uma base teórica que sustente a prática pedagógica e que contribua para o processo de alfabetização. Assim, reitera-se que é essencial olhar para as políticas públicas e buscar garantir, por meio de um processo formativo, condições reais para que se materializem. Isso inclui pensar nos elementos mediadores desse processo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta investigação, à guisa de fecho, podem-se tecer algumas considerações. Inicialmente, cabe destacar que, muito mais que um documento que orienta o currículo, é a partir da prática pedagógica que as políticas curriculares ganham vida, cumprindo (ou não) a função à qual se destinam. Além disso, é possível que sejam incorporadas de maneira eficaz ao ambiente escolar, mas ainda é necessário um plano de formação sólido para esta efetivação.

Observa-se que as professoras participantes, apesar de explicitarem conhecer os pressupostos que sustentam o currículo catarinense, suas práticas ainda reverberam um ecletismo pedagógico. Dito de outro modo, ainda que sejam conhecedoras daquilo que dispõe o documento, não é possível afirmar que suas práticas pedagógicas estejam efetivamente refletindo o que ele orienta, no entanto envidam esforços para sua concretização.

Deste modo, pode-se inferir que, em relação à efetivação das políticas curriculares, quando se fala em currículo, ainda predomina o entendimento de um “receituário”, ou seja, uma prescrição da forma e do como fazer. Nesse sentido, ao analisar o que apontaram as docentes, entende-se que, apesar de o currículo catarinense apresentar essas possibilidades, as professoras ainda não dominam com clareza os pressupostos teórico-metodológicos assumidos nesse documento.

Em síntese, pode-se concluir que a Psicologia Histórico-Cultural oferece uma base teórica sólida para o processo de alfabetização, mas há necessidade de ampliar as formações para os profissionais da educação a partir desta perspectiva, especialmente dos professores alfabetizadores. Ao apropriar-se de seus pressupostos, os educadores podem criar experiências educacionais mais enriquecedoras e significativas, garantindo a todos os alunos a apropriação da leitura e da escrita, assim como as condições propícias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo a partir de uma compreensão mais profunda de sua própria cultura e história.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é o estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. História e políticas públicas de alfabetização e Letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. **Momento**, Rio Grande, v. 24, n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038/3745>. Acesso em: 07 mai. 23.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institui%C3%ADa%20a%20Pol%C3%ADtica,a%20qualidade%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no. Acesso em: 10 maio. 2023.

COELHO, Sônia Maria. A alfabetização na perspectiva Histórico-cultural. *In*: MENDONÇA, Onaide Schwartz Correia de; MARANHE, Elisandra André (org.). **Caderno de formação – D16 – conteúdo e didática de alfabetização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 58-71.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação Integral na Educação Básica**. Estado de Santa Catarina. [S.l.]: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: https://nucleo1.paginas.ufsc.br/files/2014/12/Proposta_Curricular-de-Santa-Catarina.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, 10, p. 01-25, e020063, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020063.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. **O potencial da lei do ensino fundamental de 9 anos**: entre o discurso político e o discurso pedagógico. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) PARA A INTERVENÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO BRASIL

Maria Fabiana de Lima Santos Lisboa

1 INTRODUÇÃO

Pessoas dentro do transtorno do espectro autista (TEA) apresentam dificuldades sociais e de aprendizagem advindas do seu quadro sintomatológico. Em razão disso, a forma como essas pessoas podem se tornar mais independentes e alcançar melhor qualidade de vida dependerá das intervenções proporcionadas a elas, que devem ter como prioridade o aumento e o desenvolvimento de habilidades básicas. Nesse sentido, uma das primeiras instituições que precisa estar preparada para desenvolver essas habilidades é a escola.

Considerando as dificuldades causadas pelo TEA, sabe-se que manter a atenção de uma criança com autismo e ensinar-lhe conceitos pedagógicos de modo que ela aprenda pode ser uma tarefa difícil, principalmente sem modificação de currículo e uso de técnicas e de adaptações que ajudem nesse processo. Mesmo assim, com dificuldades, o ser humano pode aprender por meio de associações, e os comportamentos podem ser aperfeiçoados por um trabalho efetivo junto a esses sujeitos (Lear, 2004).

O autismo, atualmente, é reconhecido como um transtorno de origem neurobiológica, como define a 5ª e última edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014). Em consonância com o manual, o TEA apresenta vasta variabilidade sintomatológica, definida por *déficits* significativos na interação social e comunicação, com presença de comportamentos restritivos e repetitivos.

O processo de desenvolvimento infantil, nesse transtorno, é precocemente afetado, levando à ocorrência de problemas na aprendizagem e na adaptação social, impactando durante toda a vida do sujeito (Bosa; Callias, 2000).

Nessa área, existem muitas publicações que tratam sobre inclusão, contudo são poucas as que apresentam procedimentos práticos, relevantes e cientificamente comprovados, para intervenção e ensino/aprendizagem da pessoa com autismo no

país. O aumento significativo no número de crianças diagnosticadas com TEA, como também de suas matrículas, nas escolas regulares de ensino, tem chamado a atenção para este tema, requerendo urgência em investigações e análises de métodos e intervenções realmente eficazes.

É a partir dessa demanda que a Análise do Comportamento Aplicada, doravante ABA (*Applied Behavior Analysis*), pode ser considerada uma proposta científica de aplicação, a ser usada para auxiliar intervenções, especificamente no que se refere à educação especial para crianças com TEA (Camargos Junior, 2005).

Entretanto, ressalta-se que a ABA não é um método para tratar autismo, e sim uma ciência com o objetivo de estudar as variáveis comportamentais que afetam as pessoas com TEA. Essa ciência tem como princípio a resolução de problemas que afetam o desenvolvimento dessas pessoas, possibilitando o ensino de habilidades importantes para a vida, podendo ser empregadas em vários contextos, entre eles, o educacional.

Vale destacar, ainda, que a ABA não é utilizada exclusivamente na área do autismo, “[...] em qualquer demanda socialmente relevante que envolva ‘comportamentos’ pode-se fazer uso da ABA” (Gomes, 2016, p. 15).

Nessa perspectiva, Benitez e Domeniconi (2018) também destacam que, mesmo com toda dificuldade em torno da educação de pessoas com TEA, devido às suas alterações e *déficits* comportamentais, o uso de técnicas comportamentais bem planejadas e capacitações destinadas a professores da rede regular de ensino, compostas por momentos teóricos, vivenciais e práticos, com base em ABA, mostrou-se positivo e efetivo para crianças dentro do espectro autista.

Desse modo, torna-se relevante investigar sobre esta temática, com a finalidade de possibilitar a compreensão sobre como a ABA pode contribuir para a inclusão de crianças com TEA não só na rede regular de ensino, mas na sociedade como um todo.

Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivo analisar práticas baseadas em evidências para a intervenção com crianças com o transtorno do espectro autista e como a ciência ABA busca contribuir com a inclusão dessas crianças.

Utilizou-se, em termos metodológicos, quanto ao nível, uma investigação exploratória, com abordagem qualitativa. No que diz respeito aos procedimentos de coleta de dados, trata-se de uma pesquisa bibliográfica.

Como critério para escolha de trabalhos para a base teórica e, concomitantemente, para a análise, foram utilizadas as expressões: análise do

comportamento aplicada, práticas baseadas em evidências para pessoas com TEA e transtorno do espectro autista.

Nas seções seguintes, apresentam-se: a) práticas baseadas em evidências (PBEs); b) análise do comportamento aplicada e o TEA; c) inclusão de pessoas com TEA sob a ótica da análise do comportamento aplicada; e d) considerações finais.

2 PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS

De acordo com pesquisas atuais, é notório que as intervenções que vêm demonstrando considerável eficácia possuem abordagens comportamentais, segundo os estudos randomizados. Esses estudos têm demonstrado melhores resultados, quando as intervenções são iniciadas com crianças de pouca idade, o que demonstra a importância do diagnóstico precoce do transtorno (Gaiato, 2018).

Apesar de não haver uma intervenção curativa, existem algumas técnicas comportamentais e educacionais disponíveis que podem trazer benefícios na melhora dos sintomas do TEA, porém essas várias formas de tratamento psicoterápico com propostas e abordagens diferenciadas implicam uma escolha importante no que diz respeito à forma de intervenção mais eficiente (Joseph; Soorya; Thurm, 2016).

Ao pensar no desenvolvimento da criança dentro do espectro, é importante que os métodos ou abordagens interventivas comportem três aspectos: o educativo, o pedagógico e o terapêutico/familiar (Ferrari, 2007). Esse último aspecto visa à melhora das modalidades relacionais desses sujeitos.

Schmidt e Bosa (2003) ressaltam a importância de o planejamento do tratamento ser elaborado, ajustado às etapas da vida do paciente. Desse modo, crianças pequenas teriam como prioridade as terapias que estimulam a fala, a integração social, a linguagem, a educação especial e o suporte familiar; para os adolescentes, o alvo seriam grupos de habilidades sociais que envolvem terapia ocupacional e sexualidade; e com adultos, terapias focadas em questões como opções de moradia e tutela, o que no Brasil, infelizmente, tem sido uma área escassa de trabalho, estudos e produção.

As autoras supracitadas enfatizam que a literatura na área salienta quatro alvos básicos de qualquer tratamento, sendo: estimular o desenvolvimento social e comunicativo; aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; diminuir comportamentos que interferem no aprendizado, por meio de oportunidades de

experiências do cotidiano, igualmente auxiliar as famílias a lidarem com a problemática de seus filhos (Schmidt; Bosa, 2003).

Afirmam, ainda, que a eficácia do tratamento e do processo ensino e aprendizagem depende da experiência e do conhecimento dos profissionais sobre a problemática e, principalmente, de suas habilidades para trabalhar em equipe e com as famílias de modo aliado às técnicas comprovadas cientificamente (Schmidt; Bosa, 2003).

Embora a oferta de tratamento e intervenção, nas ciências, para pessoas com TEA venha aumentando, antes de se comprovar a eficácia de um método, teoria, abordagem ou intervenção terapêutica, é necessário analisar os processos de investigação e os procedimentos que levam tal método a ser considerado eficaz para seres humanos e com resultados potencialmente relevantes à comunidade em geral.

As Práticas Baseadas em Evidências são aquelas que passaram por experimentos cuidadosamente controlados, até serem testadas em humanos; possuem estudos que demonstram relevância e eficácia. No caso do autismo, demonstram considerável diminuição dos comportamentos inadequados e aumento das habilidades significativas para o dia a dia, e auxiliam em sua inclusão social (Dueñas; Bak; Plavnick, 2018).

É de suma importância salientar que uma intervenção considerada PBE que demonstra eficácia para uma pessoa com TEA, pode não ser necessariamente eficaz para outra, dado que diversas variáveis podem influenciar no resultado da aplicabilidade de determinada intervenção (Duenãs; Bak; Plavnick, 2018).

Na existência de inúmeras revisões sistemáticas com e sem metanálise produzidas na atualidade, envolvendo intervenções com pessoas com TEA, a escolha de trazer para esta discussão apenas duas: o *National Standard Project* (NSP) e a revisão sistemática do *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team* (NCAEP), denominado *Evidence-based Practices for Children, Youth and Young Adults with Autism*, que foi publicado em 2020, deu-se em razão de estudiosos das PBEs, no mundo e no Brasil, como Liberalesso e Lacerda (2020) e Sella e Ribeiro (2018a, 2018b), afirmarem que essas são as principais entidades orientadoras de PBE para pessoas com TEA.

O *National Standard Project*, projeto do *National Autism Center* (NAC), tem como objetivo trazer à tona informações relevantes sobre tratamentos e intervenções centrados nas características principais no TEA, oferecendo recomendações às

famílias e aos profissionais, como também as melhores práticas que podem contribuir para pessoas dentro do espectro autista.

Em 2009, o NAC disponibilizou a primeira fase da pesquisa e, em 2015, publicou estudos robustos, analisando os dados da primeira fase e acrescentando novos estudos. Isso culminou no reconhecimento de 14 práticas com evidências para pessoas com TEA que, em sua maioria, têm como maior objetivo atuar em questões específicas (Lacerda, 2020).

Mesmo com a diferença entre a quantidade de PBEs entre os dois relatórios, é possível observar muitas semelhanças, e mesmo que os relatórios usem terminologias diferentes, a grande maioria das PBEs encontradas nos dois relatórios é proveniente da ABA.

Nos estudos do NCAEP, *Evidence-based Practices for Children, Youth and Young Adults with Autism*, publicado em 2020 (p. 28-29), encontraram-se 28 práticas focais baseadas em evidências para o tratamento e intervenção de pessoas com TEA.

Vale destacar ainda que, nesses dois relatórios, mais precisamente no NCAEP de 2020, a maioria dos programas de intervenção com comprovação usam princípios da ABA, que visam melhorar a comunicação, habilidades sociais, comportamentos adaptativos e brincadeiras, utilizando análises de comportamento e sistemas de reforçamento.

Por meio da convergência entre cognição e comportamento, as PBEs buscam compreender os processos que afetam a conduta e o comportamento dessas pessoas. Essas práticas possibilitam analisar e propor intervenções que usem manipulações de antecedentes e de consequências, para ajustar o comportamento e ensinar habilidades relevantes para uma melhor adaptação e inclusão social, levando sempre em consideração a indicação, a necessidade real e a particularidade de cada sujeito.

Antes de iniciar qualquer tratamento ou processo educacional, os profissionais devem fazer uso de avaliações que busquem entender melhor o perfil da pessoa, nesse caso, as escolas utilizam-se de critérios avaliativos para entender o nível pedagógico. O Plano Educacional Individualizado (PEI)¹ é fundamental nesse processo e, para a sua construção, é necessário que o professor, além de entender as

¹ Trata-se de “[...] um instrumento utilizado para a individualização do ensino, construído com a comunidade escolar, demais profissionais, famílias e o próprio aluno, é um programa com metas acadêmicas e sociais que atendam as necessidades e singularidades do sujeito que organiza as propostas pedagógicas elaboradas de acordo com as necessidades e capacidades do aluno com deficiência” (Redig, 2019, p. 7).

particularidades do seu aluno, especifique quais estratégias utilizará para ensinar o que está sendo proposto, para isso, mais uma vez, entender as PBEs é de alta relevância.

Fica evidenciada, assim, a importância de professores e profissionais que trabalham com pessoas com TEA entenderem sobre a ciência ABA, visto que a maioria das PBEs são alicerçadas nos preceitos dessa ciência do comportamento. Por meio dos conceitos da ABA é possível delimitar um caminho para o ensino do aluno com o autismo, oferecendo meios elucidativos para uma prática educacional mais efetiva e que favoreça o processo de ensino e aprendizagem desse público.

3 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA E O TEA

Em conformidade com os estudos que mostram as melhores práticas baseadas em evidências, a maioria das técnicas e métodos de intervenção com comprovação científica para indivíduos com TEA está diretamente ligada aos fundamentos da ciência comportamental ABA.

A Análise do Comportamento Aplicada é entendida como uma ciência que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente e o comportamento humano. Todo comportamento é tido como um fenômeno relacional e interativo, em que todas as respostas emitidas ocorrem em determinados contextos ambientais, alterando-os.

A Análise do Comportamento não exclui a importância dos estados mentais, no entanto, tenta observar e descrever sensações, sentimentos e pensamentos, principalmente em pessoas com autismo, que tendem a ter mais dificuldades socioemocionais.

Skinner (2006) explica que os comportamentos são produzidos por um conjunto de variáveis: a filogenética se refere à genética de cada espécie, definindo o respondente; o ontogênico define os comportamentos operantes e a variável cultural, visto que seria impossível compreender o ser humano sem analisar onde e como o sujeito está socialmente inserido.

O modelo de seleção por consequências considera necessária a conjunção entre os níveis filogenéticos (biológicos), ontogênicos (psicológicos) e culturais (sociais) para explicar o comportamento humano, o que torna a Análise do Comportamento uma proposta integrativa (Dittrich; Strapasson, 2018). Assim, por estar apoiada em claras e objetivas explicações sobre o comportamento e visão de homem, a aplicabilidade da

ABA permite melhorar o repertório comportamental dos sujeitos com TEA a partir de uma análise funcional.

É defendida por Skinner (2006) a alteração do ambiente ou antecedentes para melhorar o comportamento e favorecer melhores padrões comportamentais. Para isso, aposta nas respostas desses ambientes para ampliar o repertório comportamental e habilidades adaptativas sociais e para enfraquecer ou extinguir comportamentos inadequados. Esse processo é chamado pela Análise do Comportamento de tríplice contingência: *antecedent, behavior e consequence* (ABC), definindo-a como uma fórmula básica usada para compreender qualquer comportamento.

Em suma, envolve tudo que antecede a ocorrência de um comportamento e suas consequências, dado que, para os behavioristas, todo comportamento está sujeito a mudanças a partir das contingências de reforçamentos. O ABC é um dos primordiais para entender e aplicar as técnicas de modificação comportamental (Lear, 2004).

É importante compreender a relação entre comportamento e reforçador. Todo comportamento seguido de estímulo reforçador resulta em um aumento da probabilidade de ele se repetir ou diminuir (Lear, 2004). Nessa acepção, as consequências ou reforços podem ser positivos, negativos ou neutros, moldando a manifestação dos comportamentos futuros.

Na ABA, o processo usado para modificar ou trocar um comportamento é chamado de condicionamento operante. Por conseguinte, a definição e diferenciação de um evento como reforçador estará na mudança da frequência de uma resposta (Moreira; Medeiros, 2019).

Diante do exposto, ressalta-se a importância dos efeitos da ABA no suporte a pessoas com TEA. Os dados atuais comprovam que a utilização dessa ciência contribui significativamente para a diminuição e extinção de sintomas e comportamentos-problema, típicos do espectro, facilitando e promovendo maior adaptabilidade social e maiores possibilidades educacionais a essas crianças.

Ressalta-se que, para atuar e intervir com base na ABA, faz-se importante um trabalho detalhado que envolve: uma boa avaliação do aluno e seus comportamentos; identificação de seus pontos fortes e fracos e suas preferências; delimitação dos reforçadores que auxiliarão no ensino; elaboração de um planejamento com processos de implementações e condutas; e realização de avaliação contínua.

4 INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA

Os achados na literatura atual reafirmam que as intervenções comportamentais têm se mostrado o caminho com os melhores resultados para o tratamento e educação de pessoas dentro do espectro (Silveira; Gomes, 2019). Com isso, vê-se uma intensificação da disseminação de conhecimento e informação a respeito do transtorno, da criação de leis que propõem sua inclusão escolar e, em virtude disso, do número de matrículas desse público nas escolas comuns.

É certo que receber o aluno não capacita por si só a escola, tampouco significa que seu corpo docente tenha qualificação suficiente para desenvolver o potencial desses alunos – o que deveria ocorrer. A escola tem sido o principal ambiente social da criança, onde ela permanece por horas e pode estabelecer contato com diversas crianças de sua faixa etária, tornando esse local rico de estímulos importantes para o desenvolvimento infantil (Gaiato, 2018).

Todavia, devido à complexidade dos fatores comportamentais e de comunicação social do aluno com autismo, somente a convivência com outras crianças, no mesmo espaço, não garante seu desenvolvimento; sendo, assim, necessários outros suportes.

É necessário que haja auxílio e suporte no manejo dessas situações, sendo o auxiliar de sala uma figura importante para assessorar esses momentos. No entanto, defronta-se com a falta de qualificação e de técnicas adequadas que possam favorecer a permanência desses alunos com qualidade na escola comum.

Cumprir pontuar que é necessário e urgente a formação continuada de todos os profissionais envolvidos na educação das pessoas com TEA, como também a parceria entre esses profissionais e instituições, atuando para além do cuidado e vislumbrando a aprendizagem formal (Bossa, 2007). Para isso, os profissionais deverão atuar com práticas baseadas em evidências científicas, a fim de promover a evolução desses alunos em sala comum.

O que a prática mostra é que as técnicas educacionais atuais, adotadas na maioria das escolas, não são suficientes para atender à demanda das crianças com TEA. Os estudos mostram que a ABA tem sido indicada como a melhor alternativa para promover o ensino de pessoas com autismo (Cunha, 2010).

Skinner (2006) é categórico ao afirmar que todo comportamento pode ser ensinado e modificado, indicando que, para isso, existem princípios organizadores, na

estrutura desses comportamentos, que podem ajudar a prever a possibilidade de determinados comportamentos se repetirem. Assim, uma vez que um comportamento é analisado, é possível criar um plano de ação e implementá-lo junto ao aluno, com a intenção de modificar o comportamento desejado

No autismo, a relação entre cérebro, sentidos e informações recebidas nem sempre repercutem em aprendizagem, tornando o processo de ensino desafiador. Nesse contexto, Lear (2004) descreve de forma minuciosa o que cada educador pode esperar de seus alunos, favorecendo um conhecimento mais aprofundado dos comportamentos habituais, que são imprescindíveis ao conhecimento de todo o professor.

Conforme segue:

Comunicação – Podem apresentar pequena ou nenhuma linguagem expressiva (fala) ou receptiva (compreensão), podem ser ecológicas (repetindo palavras ou frases) ou mesmo ter um modo peculiar de falar (podem estar fixados em um assunto ou apresentar tom ou volume de voz estranhos).

Habilidades sociais – Podem evitar totalmente o contato social ou serem desajeitadas ou inseguras na interação social. As regras sociais podem parecer-lhes muito arbitrárias, complexas e desnorteantes.

Habilidades para brincar – Deixadas por sua conta, podem não explorar ou brincar com os brinquedos da mesma maneira que faria uma criança com um desenvolvimento típico. Podem tornar-se obcecadas por um determinado brinquedo ou objeto e perseverar na brincadeira (repetir a mesma coisa sem parar). Normalmente é difícil que brinquem com amigos, fator de aprendizado muito importante.

Processamento visual e auditivo – Esses sentidos podem ser muito pouco reativos, com resposta nula ou pequena a pistas visuais ou auditivas, ou podem ser hipersensíveis a uma série de sons e estímulos visuais, que podem ser muito perturbadores para elas. Podem ser capazes de prestar atenção a esses estímulos por um curto período. Isso pode tornar as situações comuns de ensino difíceis e perturbadoras para crianças do espectro. Elas podem precisar de uma adaptação muito gradual aos ambientes comuns de ensino, na medida em que sua tolerância aumentar. Inicialmente pode ser necessário trabalhar em um ambiente muito controlado, com um mínimo de estímulos visuais e auditivos.

Autoestimulação - Podem se engajar em comportamentos de autoestimulação, que podem ser reconfortantes e previsíveis para elas. O comportamento pode envolver o corpo todo (isto é, balançar o corpo, abanar as mãos, girar em círculos etc.), usar brinquedos de forma incomum ou inadequada, ter obsessões – como precisar que pessoas e objetos fiquem sempre no mesmo lugar ou que os acontecimentos sigam um padrão previsível. Todos nos engajamos em formas menores de autoestimulação – tamborilar os dedos, girar uma caneta ou balançar o pé. Mas para as crianças com autismo, esses comportamentos podem se tornar tão intensos e frequentes que interferem com o aprendizado.

Reforçadores incomuns – Reforçadores eficazes para crianças com desenvolvimento típico, tais como elogios e aprovação, podem não ser eficazes para crianças com autismo. Elas podem necessitar de reforçadores altamente idiossincráticos, muito pessoais, com os quais o professor precisará trabalhar para motivar a criança a aprender.

Dificuldade em aprender pela observação do outro – As crianças com autismo podem não aprender pela observação dos colegas, pais, irmãos e professores da maneira com que as crianças típicas aprendem. Crianças dentro do espectro do autismo normalmente têm dificuldades com o aprendizado incidental ou ambiental. Isso significa que cada habilidade ou

comportamento deverá ser especificamente trabalhado e sistematicamente ensinado. **Aprendizado mais lento** – Talvez por causa dos muitos desafios que enfrentam para aprender e a competição por sua atenção, o ritmo de aprendizado das crianças com autismo normalmente é mais lento que o das crianças com desenvolvimento típico. A manutenção do foco e da atenção no aprendizado pode ser um grande desafio para a criança com autismo, e usualmente requer uma grande dose de repetições para que os conceitos sejam dominados (Lear, 2004, p. 08-09 – grifo da autora).

Como se pode observar, haja vista essa gama de sintomas que se manifestam em comportamento, inserir um aluno com TEA, na rede regular de ensino, sem que o professor esteja capacitado e tenha conhecimentos específicos sobre o transtorno, é muito complexo, tanto para quem busca ensinar que, em geral, fica sem saber como lidar com a situação de modo que possa contribuir, quanto para o estudante.

Ante o exposto, pode-se dizer, então, que para além do ambiente e das condutas dos sujeitos com deficiência, é essencial que os currículos possuam/considerem uma base comportamental, abrangendo toda a complexidade envolvida no TEA. Considerando o autismo, o papel de todos os envolvidos no processo é conhecer e garantir a materialização dessas políticas e práticas para os sujeitos com transtornos do espectro autista. Isso inclui tornar o mundo mais compreensível e lógico, oportunizando não apenas o acesso à convivência, nos espaços sociais comuns, como sua permanência e participação com qualidade, para que usufrua de todos os seus benefícios e direitos, como também consiga desenvolver suas potencialidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar práticas baseadas em evidências para a intervenção com crianças com o transtorno do espectro autista e como a ciência ABA busca contribuir na inclusão dessas crianças.

Ao reunir e analisar as contribuições da ABA para o ensino de crianças com TEA, foi possível entender as PBEs mais atuais, destacando a ABA como alternativa cientificamente comprovada, embasada e evidenciada para a promoção do desenvolvimento, aprendizagem e, por isso, inclusão das crianças com TEA na escola e na sociedade.

Foi possível constatar que a Análise do Comportamento Aplicada pode ser uma grande aliada nesse processo, a partir da aplicação das estratégias que possibilitam o manejo de comportamentos do aluno nos ambientes.

Desse modo, mais que um caminho, indicou-se a possibilidade comprovada cientificamente de ensinar crianças com TEA. A ABA permite à criança com autismo adquirir maior independência e autonomia na realização das atividades; amplia e ensina habilidades funcionais que proporcionam melhor qualidade de vida para todos os envolvidos em seu contexto, além de extinguir e/ou diminuir comportamentos inadequados e que tendem a dificultar a adaptação da criança com TEA ao meio social.

Capacitados, por conseguinte, a intervir segundo essa proposta, professores e demais profissionais que trabalham com esse público podem atuar efetivamente em prol do desenvolvimento e escolarização desse alunado. E oportunizar a esses alunos uma real e efetiva inclusão social e, conseqüentemente, melhora na qualidade de suas vidas e de seus familiares. Quem sabe, aliviar a árdua tarefa do professor, por não encontrar caminhos para oportunizar a eles uma aprendizagem significativa, abrindo caminho à possibilidade, de fato, da inclusão.

Vale dizer, ainda, que não se pretendeu esgotar um assunto tão complexo, mas sim tecer algumas considerações necessárias para a inclusão escolar de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicologia escolar e educacional**, São Carlos, v. 22, n 1, 2018.

BOSA, Cleonice Alves; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000100017. Acesso em: 25 jul. 2020.

BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil**: as contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

CAMARGOS JUNIOR. Walter. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, CORDE, 2005.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 2. ed. Rio de Janeiro: Wake d., 2010.

DITTRICH, Alexandre; STRAPASSON, Bruno Angelo. Bases filosóficas da Análise do Comportamento Aplicada. *In*: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. (Orgs.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018.

DUEÑAS, Ana; BAK, M. Y. Savana; PLAVNICK, Joshua. Práticas baseadas em evidência e análise do comportamento aplicada. *In*: SELLA, Ana. Carolina, RIBEIRO, Daniela Mendonça (Org.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 261-277.

FERRARI, Pierre. **Autismo Infantil**: o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção caminhos da psicologia).

FULLER, Paul R. Operant conditioning of a vegetative human organism. **The American Journal of Psychology**, p. 587-590, 1949.

GAIATO, Mayara. **S.O.S., autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo**: manual para intervenção comportamental intensiva. Curitiba: Appris, 2016.

JOSEPH, Lisa; SOORYA, Latha; THURM, Audrey. **Transtorno do espectro autista**. Tradução Lisandra Borges; Luiz Fernando Longuim Pegoraro. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016.

LACERDA, Lucelmo. Práticas baseadas em evidências e o autismo. *In*: LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

LEAR, Kathy. **Ajude-nos a aprender**: um programa de treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto-estabelecido. Trad.: Margarida Hofmann Windholz; Marialice de Castro Vatauvuk; Inês de Souza Dias; Argemiro de Paulo Garcia Filho; Ana Villela Esmeraldo. 2. ed. Toronto, Ontario: Canadá, 2004.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 8. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

NATIONAL AUTISM CENTER. **Findings and Conclusions**: National Standards Project, Phase 2. Free report, 2015. Disponível em: <http://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/phase-2/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

NCAEP. Nacional Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. **Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism**

Spectrum Disorder. 2020. Disponível em: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, v. 32. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice Alves. A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em psicologia**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 111-120, jul./dez. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273025323_A_investigacao_do_impacto_do_autismo_na_familia_Revisao_critica_da_literatura_e_proposta_de_um_novo_modelo. Acesso em: 20 jan. 2020.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. Descobrendo as preferências da pessoa com transtorno do espectro autista. *In*: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. (Orgs.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018a.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. O que é a ANÁLISE do COMPORTAMENTO APLICADA. *In*: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça (orgs.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018b.

SILVEIRA, Analice Dutra; GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de habilidades de autocuidados para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva**. Belo Horizonte: CEI Desenvolvimento Humano, 2019.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o Behaviorismo**. Traduzido por Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PELO OLHAR DAS CRIANÇAS: Entre telas e cadernos

Vânia Gomes Rafael Luiz

Maria Sirlene Pereira Schlickmann

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 (declarada em março de 2020) impôs transformações profundas e urgentes em diversos setores da sociedade, especialmente na educação. A necessidade de manter o distanciamento social para conter a propagação do vírus forçou as escolas ao redor do mundo a se adaptarem rapidamente ao ensino remoto, rompendo com a presencialidade tradicional da sala de aula. Esse contexto de crise sanitária global trouxe desafios inéditos ao processo de alfabetização, principalmente às crianças que estavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, fase crucial para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo explorar as percepções das crianças sobre seu processo de alfabetização e aprendizagem durante o ensino remoto emergencial, observando as experiências e os desafios que vivenciaram ao longo de 2020. A investigação, delineada a partir de uma abordagem discursiva, apresenta como questão-problema: Como as crianças perceberam e vivenciaram o processo de alfabetização entre telas e cadernos?

Para responder a essa questão, trazemos neste artigo um recorte de uma pesquisa de mestrado¹, realizada em 2023, sobre os impactos do ensino remoto emergencial no processo de alfabetização. O recorte refere-se à investigação realizada com um grupo de 16 crianças, que, em 2020, frequentaram as turmas do 1º ano (Anos Iniciais) de uma escola pública da rede estadual de Santa Catarina, localizada na região Sul do Estado. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com as crianças e com alguns pais acerca de suas experiências em um contexto marcado pelo distanciamento físico e pela mediação tecnológica. Nesse sentido, os cadernos, que antes eram o principal espaço de registro e aprendizado, tornaram-se, mais do que

¹ A investigação completa pode ser encontrada em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/401bbd50-6764-40ec-b4f1-ffc823687c2d>.

nunca, um ponto de ancoragem para as crianças, enquanto as telas representavam uma nova ponte com o mundo escolar.

Para este estudo, optamos por apresentar as contribuições dos pais de forma mais sucinta, oferecendo um panorama complementar em torno das implicações e desafios enfrentados durante o ensino remoto emergencial para o processo de alfabetização. Ao privilegiarmos as falas das crianças e suas lembranças, analisamos de que modo os signos e instrumentos, como máscaras e plataformas digitais, mediaram a alfabetização em um contexto atípico e desafiador. O estudo dialoga com a Psicologia Histórico-Cultural, de Vygotsky, e com as ideias de Bakhtin, enfatizando a importância da interação social e do uso da linguagem na construção do conhecimento.

2 ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E DISCURSIVA

A alfabetização, enquanto processo de apropriação da leitura e da escrita, vai além de uma simples decodificação de símbolos, sendo entendida como uma construção social que envolve significados, interações e contextos específicos. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, essa construção se dá em um processo dialógico e mediado, por meio do qual a linguagem é vista como um instrumento de conhecimento em constante evolução. A teoria de Lev Vygotsky (2007), um dos principais expoentes dessa abordagem, propõe que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma isolada — ela se dá por meio das relações sociais e das interações com outros sujeitos, como professores, colegas e familiares.

Nesse sentido, a compreensão da linguagem escrita, para Vygotsky (2009), vai além da simples transcrição da fala para o papel. Ele enfatiza que a raiz da escrita está nas brincadeiras e gestos infantis, ao reconhecer que “[...] a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (Vygotsky, 2009, p. 398). Assim, a escrita, para o autor, é um universo de significados que se desdobra nas interações sociais e culturais, sendo a mediação fundamental nesse processo, para que uma criança desenvolva habilidades cognitivas superiores.

Bakhtin (2006) contribui para a compreensão da linguagem escrita ao afirmar que ela é essencialmente dialógica. Para o autor, a linguagem se constrói por meio da interação constante com outras vozes, e é nesse fluxo de significados compartilhados que a criança constrói sua capacidade de compreender e produzir textos. Afinal, a

língua não existe por si mesma, mas apenas “[...] em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação² concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação [...]” (Bakhtin, 2006, p. 154). Portanto, são em contextos reais de uso, na interação verbal, que se dá o processo de constituição da linguagem.

Nesse sentido, as práticas de alfabetização devem considerar os gêneros discursivos que emergem das interações reais, promovendo a dialogização e a troca de sentidos entre os educadores e as crianças. O contexto de ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19, no entanto, alterou essa dinâmica, interferindo na mediação tradicional, que se dá de forma mais espontânea nas interações presenciais.

Os cadernos, símbolos materiais da alfabetização, continuaram sendo o espaço do registro da escrita, essenciais para a apropriação das aprendizagens. E as telas digitais passaram a ser utilizadas como um recurso para a mediação do conhecimento. Essa mudança na mediação exigiu uma reformulação das práticas pedagógicas, pois a redução das interações face a face dificultou o processo dialógico em todos os níveis e etapas da educação básica³, com a redução das interações face a face, essencial para o desenvolvimento do aprendizado, principalmente nos anos iniciais.

A escola, assim, ao deixar de ser um ambiente central de mediação da aprendizagem, cedendo lugar aos ambientes digitais, enfrentou desafios significativos para a continuidade da alfabetização. Desse modo, todos os sujeitos ligados à instituição escolar tiveram que se adaptar a esse novo cenário e seguir com o processo, que foi complexo nessa fase da escolaridade. Pensando nisso, na sequência, apresentaremos a percepção das crianças sobre essa experiência remota no período de alfabetização.

3 PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO REMOTO

Durante o ensino remoto, em 2020, as crianças enfrentaram uma mudança metodológica abrupta no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem,

² “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (Bakhtin 2006).

³ Um retrato de como ocorreu esse processo no Brasil pode ser encontrado nas pesquisas do Alfarede, entre estas destaca-se: **Alfabetização em rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório técnico (parcial). Revista Brasileira de Alfabetização, v. 13, p. 185-201, 2020 e **Retratos da alfabetização no pós-pandemia**: Resultados de uma pesquisa em rede. Ed. CRV, 2024.

principalmente porque precisaram se adaptar às aulas on-line, em atenção às restrições impostas pela pandemia de Covid-19. Essa transição modificou profundamente as relações e a dinâmica do ensino e influenciou o modo como cada criança desenvolveu o processo de alfabetização. Para compreender melhor o impacto desse processo às crianças nessa etapa da aprendizagem, nós as questionamos **sobre as razões pelas quais as aulas eram *online*, em casa, e suas lembranças desse período.**

No Quadro 1, a seguir, estão relacionadas as respostas obtidas:

Quadro 1 – Lembranças das crianças sobre o período pandêmico e motivos da transição para o ensino remoto

Sujeitos	Motivo da Transição para o ERE	Impressões do período
Ana	Coronavírus	Consciência sobre os riscos da Covid-19
Denji	Coronavírus	Lembrança da pandemia e suas consequências
Enzo	Covid-19	Reconhecimento da emergência da Covid-19
Helena	Covid	Percepção da Covid-19 como uma doença
Jasmine	Covid	Consciência sobre a transmissão da doença
João	Pandemia	Lembrança das tarefas escolares no ensino remoto
Korra	Covid-19	Necessidade de distanciamento e ensino remoto
Lady Bug	Coronavírus	Adaptação ao ensino on-line
Lloyd	Coronavírus	Conscientização sobre a pandemia
Luffy	Coronavírus	Lembrança da quarentena e das medidas preventivas
Magali	Covid	Lembrança das precauções e medidas de segurança
Naruto	Pandemia	Consciência sobre a necessidade de distanciamento
Naruto 2	Covid	Necessidade de estudar on-line devido à Covid-19
Pequeno Príncipe	Covid	Percepção dos perigos da Covid-19
Sofia	Pandemia	Consciência sobre os riscos da Covid-19
Tubarão	Coronavírus	Impacto pessoal pela perda do avô

Fonte: Elaboração das autoras, a partir de dados da pesquisa (2023).

Ao analisarmos as respostas das crianças acerca dos motivos que as levaram a ter aulas on-line, percebemos que todas identificaram a pandemia de Covid-19 como o principal fator. Essa uniformidade nas respostas reflete a clareza e a conscientização das crianças sobre a pandemia, evidenciando a percepção da gravidade da crise sanitária.

É interessante observar como as crianças recorreram aos signos para lembrar e compreender o que estava acontecendo à sua volta. Para Vygotsky (2007, p. 50), “[...] a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem

capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos”. Na época, o uso de máscaras, álcool em gel, assim como cartazes e símbolos de distanciamento social, como setas ou marcas usadas para fazer filas em hospitais ou supermercados, por exemplo, ficaram na memória das crianças, transformando-se em signos.

Um outro ponto importante refere-se à transição do ensino presencial para o ensino remoto. Nesse novo contexto, os signos e instrumentos desempenharam um papel fundamental na alfabetização da criança, afinal o professor passou a contar, também, com a família como colaboradora nesse processo. Isso trouxe desafios para as crianças, pois dependiam do suporte familiar, em vez da interação direta com o professor, para seu progresso na alfabetização. Isso evidencia as dificuldades na mediação da aprendizagem, destacando a importância do ambiente escolar como espaço privilegiado de desenvolvimento, conforme os princípios da Psicologia Histórico-Cultural.

Para versar sobre **como eram as aulas em casa**, as crianças compartilharam experiências variadas que refletem circunstâncias concretas de vida, com os recursos disponíveis:

[...] às vezes usava o computador, às vezes. A minha mãe dorme durante o dia pra trabalhar de noite, daí às vezes tinha que usar o celular dela, às vezes tinha que esperar ela acordar pra depois usar. Se não, se dava pra usar o computador, usava o computador, senão tinha que esperar pra usar o celular dela (Ana, 2023).

Notebook. [...] Eu costumava fazer todo dia para não deixar muito atrasado sobrecarregado né? Como se fosse uma aula mesmo, todo dia (Korra, 2023).

A gente ia no computador, celular ou alguma coisa que rode um navegador. Daí a gente ligava a câmera e começava a estudar normal (Luffy, 2023).

A professora falava [...] eu usava o notebook (Pequeno Príncipe, 2023).

Como podemos perceber, algumas crianças mencionaram a necessidade de auxílio dos pais, destacando o apoio de suas mães nesse processo. Denji justificou, nesse caso, a importância do auxílio nessa fase de escolaridade: “A vó ficava ajudando né? **No primeiro ano a criança não sabe muita coisa**, aí tinha que ficar ajudando (grifo nosso). Assim também o fez Tubarão: “Tipo, a tarefa se eu for fazer sozinho, a professora disse: “vai fazer a tarefa sozinho”, **daí eu pensei: como fazer sozinho se eu não sei fazer muito sozinho?** Se eu for fazer sozinho eu não sei” (grifo nosso).

Podemos pensar que essas falas das crianças estão amparadas em sua memória coletiva, dado que foi construída, ao longo dos anos, uma concepção de que o aluno “é uma folha em branco” e que chega à escola sem saber nada. Nas palavras de Demo (2000, p. 32),

[...] não existe tábula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipadora.

Ou seja: se concordamos que todos temos conhecimentos pré-construídos, portanto saberes diferentes e anteriores a nossa chegada na escola, para que possamos contribuir com a emancipação de um sujeito pelo processo formativo, este necessita compreender sua realidade e poder agir sobre ela para transformá-la, mas fará isso se tiver instrumentos para isso, o que no caso da educação, é o conhecimento científico; e, para isso, terão que ser alfabetizados plenamente, não apenas aprender codificar e decodificar a escrita, mas compreender o que está lendo, ler o mundo, a realidade e agir sobre ela. E a instituição escola, como espaço formal de aprendizagem é esse lugar que contribui para a transformação dos conhecimentos do cotidiano em conhecimentos científicos (Vigotski, 2007, 2009).

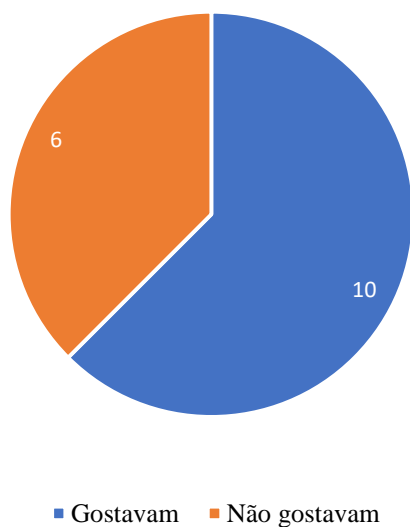
Nesse sentido, a compreensão do modo como o momento pandêmico, entre telas e cadernos, constitui tão importante, pois este foi um fenômeno impactante e que transformou profundamente nossas vidas e, no caso da escola, a vida de todos os sujeitos que vivenciaram esse processo intensivamente, podemos criar as condições objetivas para a sua transformação.

Assim, além das experiências compartilhadas por Denji e Tubarão, segundo dados da entrevista, Lloyd também enfrentou desafios para realizar as atividades. Embora a família tivesse celular e acesso à *internet*, seus pais tinham pouca disponibilidade de tempo para colaborar nesse processo e, ainda, sua mãe contava com uma escolarização insuficiente, dificultando a assistência ao filho. Uma vizinha, assim, ofereceu-se para ajudá-lo, já que o filho estava na mesma turma de Lloyd.

O menino descreveu a situação da seguinte maneira: “Era às 2 horas da tarde [...] a maioria que eu lembro era que ela tinha um meio que um mini quadro que colocava assim. Aí ela escrevia ali e nós copiava” (Lloyd, 2023). Nessa colaboração, é possível percebermos a importância da comunidade para a superação dos desafios, o que evidencia ainda mais a relevância da interação, sem a qual Lloyd não conseguiria realizar as atividades durante esse período.

A seguir, no Gráfico 1, apresentamos a **percepção das crianças sobre as aulas no ensino remoto**:

Gráfico 1 – Percepção das crianças acerca de seu engajamento no ensino remoto



Fonte: Elaboração das autoras, a partir de dados da pesquisa (2023).

A partir dos dados dispostos no Gráfico 1, relativo ao apreço das crianças pelas aulas on-line, vemos que, das dezesseis crianças participantes da pesquisa, dez expressaram ter gostado das aulas nessa modalidade, contra seis. Cotejamos a posição das crianças com a dos pais/responsáveis acerca do engajamento dos filhos no modelo de aula remota, como proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, no Quadro 2:

Quadro 2 – Comparativo entre a percepção dos pais/responsáveis e dos alunos acerca do modelo de aula on-line

Sujeitos	Parecer dos pais/responsáveis	Parecer dos alunos
Ana	Não gostava	Não gostava
Denji	1	Gostava
Enzo	Gostava	Gostava
Helena	Gostava	Gostava
Jasmine	Gostava	Gostava
João	1	Gostava
Korra	Gostava	Não gostava
Lady Bug	Gostava	Não gostava
Lloyd	Não gostava	Não gostava
Luffy	Não gostava	Gostava
Magali	Gostava	Gostava
Naruto	Gostava	Gostava
Naruto 2	Gostava	Gostava
Pequeno Príncipe	Não gostava	Não gostava
Sofia	Gostava	Gostava
Tubarão	Não gostava	Não gostava

Fonte: Elaboração das autoras, a partir de dados da pesquisa (2024).

Nota 1: Pais que não participaram da pesquisa.

Ao analisarmos as percepções dos pais/responsáveis e dos alunos sobre o engajamento nas aulas remotas, excetuando-se os casos de Denji e João, pois seus pais não participaram desta pesquisa, é possível identificar dez concordâncias entre eles (de que as crianças gostavam das aulas remotas) e quatro discordâncias (de que as crianças não gostavam das aulas remotas). Destacamos as situações em que ambos concordaram sobre o mesmo aspecto, tanto gostando quanto não gostando das aulas.

Os alunos que gostavam das aulas remotas, cujos pais concordaram com essa evidência, apresentam uma percepção positiva e compartilhada em relação à experiência de aprendizagem on-line — segundo expressou Enzo, as aulas eram “bem legais”. E os alunos que não gostavam das aulas remotas, percepção também corroborada pelos pais, demonstram uma percepção comum de insatisfação ou falta de interesse acerca do ensino remoto — Ana afirmou: “gostar, gostar ninguém gosta”, o que indica uma falta de entusiasmo, de modo geral, em relação ao ensino nessas condições.

Em alguns casos, observamos uma discrepância entre a percepção dos pais e a percepção dos alunos. Embora os pais tenham confirmado que seus filhos gostavam ou não gostavam das aulas remotas, os alunos expressaram o contrário. Korra e Lady Bug (dois alunos) foram identificadas pelos pais como alunas que gostavam das aulas remotas, porém as crianças expressaram que não.

Korra descreveu a experiência como “mais chata” e “sem graça, entediante”, citando a falta de contato com os colegas como um aspecto negativo. Da mesma forma, Lady Bug disse não gostar “porque não podia ver ninguém na escola e ninguém em casa”. Já Luffy, embora sua mãe tenha afirmado que ele não gostava muito das aulas remotas, precisando, em alguns casos, ser incentivado a realizar as atividades, expressou ter gostado delas. Ele mencionou que apreciava o acesso ao computador e a oportunidade de realizar jogos on-line sugeridos pela professora, por despertarem seu interesse.

Nos casos de Denji e João, apesar de os pais não terem participado da pesquisa, ambas as crianças disseram ter gostado das aulas e realizado as atividades. As crianças entrevistadas, mesmo com pouca idade, responderam com segurança, firmes em suas convicções; uma argumentação possível porque já internalizaram a língua materna. Esse “[...] processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida

que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo” (Bakhtin, 2006, p. 110).

Consideramos, ainda, que, na interação verbal, “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações [...]” (Bakhtin, 2006, p. 115). Essa interação constante entre o mundo interno e o mundo externo do sujeito, em um movimento dialético, influencia a construção de identidades individuais e coletivas, molda suas motivações, reflexões e visões de mundo, evidenciando a natureza social e cultural da língua.

Alguns aspectos positivos das videoaulas foram apresentados por algumas crianças. Enzo e Luffy, por exemplo, expressaram posicionamentos positivos, como: “aulas bem legais” e “poder mexer no celular, computador”. Outras crianças expressaram sua insatisfação com a aula, mostrando-se desmotivadas em relação a ela (mais chata), citando a falta de interação ao vivo com colegas como um aspecto negativo. Outras, ainda, disseram gostar “mais ou menos”, destacando a flexibilidade de horários como um aspecto positivo, mas demonstrando preferência pelo ensino presencial, devido à falta de compreensão de alguns conteúdos, em certos momentos.

A sala de aula on-line, no ensino remoto, passou a ser uma nova instância de materialização da língua em suas modalidades oral e escrita. Partindo da compreensão de que “[...] a **língua vive** e evolui historicamente **na comunicação verbal concreta**, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin, 1997, p. 124, grifo nosso), na alfabetização, a prática pedagógica não pode mais ser pensada dissociada do contexto real de uso da língua.

O ensino da língua, da leitura e da escrita deve ter como base os gêneros discursivos, a língua fazendo sentido, em sua realização concreta. Na interação verbal, considerando os gêneros do discurso, “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexadamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 292). A alfabetização, sob esse aspecto, pode permitir que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas e sua consciência de mundo, sua capacidade de se posicionar ativamente na construção do conhecimento.

O ensino da escrita deve ser relevante à vida da criança, deve ter significado. Para Vygotsky (2007, p. 79),

[...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então

poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Cinco crianças mencionaram, em suas respostas, que “na escola seria bem melhor”, devido ao contato com colegas e professores, reforçando a interação verbal como fator primordial para o desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais e educativas. Podemos perceber, a partir das manifestações das crianças, o quanto cada uma precisou se adaptar a esse processo e o sentiu de modo singular — algumas delas, podendo contar com auxílio em casa; outras, demonstrando sentir falta de interações, do contato, da presencialidade e da professora nesse período.

A partir das percepções das crianças sobre o ensino remoto, podemos afirmar que o uso de diferentes signos e instrumentos mediadores pelas professoras e envolvidos no processo de alfabetização foi fundamental. Nesse contexto, as **telas**, que substituíram o contato mais direto entre alunos e professores, passaram a ser as principais ferramentas de mediação, enquanto os **cadernos**, que anteriormente serviam como o principal meio de registro e acompanhamento das atividades, ficaram sem o acompanhamento mais próximo dos professores. Esse cenário alterou a dinâmica de aprendizagem, exigindo adaptações tanto por parte dos alunos quanto dos educadores. Como destaca Vygotsky (2007), a memória humana e a aprendizagem estão intimamente relacionadas ao uso de signos. A alfabetização, nesse contexto, deixou de ser uma experiência exclusiva da sala de aula, estendendo-se para o ambiente familiar, contando com a mediação de pais, responsáveis e, até mesmo, outras pessoas próximas.

Isso reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo social e de que a interação, mesmo que mediada pela tecnologia, continua sendo essencial para o desenvolvimento das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, o estudo possibilita reiterar o quanto a pandemia de Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para o processo de alfabetização das crianças, impactando diretamente suas percepções sobre a escola e o aprendizado. A adaptação ao ensino on-line, com o uso de plataformas digitais, trouxe novas dinâmicas de ensino e de aprendizagem, desafiando tanto os alunos quanto os professores e familiares.

Outro ponto relevante a ser destacado é a diversidade de experiências vivenciadas pelas crianças. De um lado, algumas gostaram da modalidade *on-line*, com destaque para o acesso a recursos tecnológicos, como computador, e atividades interativas sugeridas pelos professores; de outro, houve a falta de interação direta com os professores e colegas, a dependência de ajuda familiar, a sobrecarga de atividades e a adaptação a novas ferramentas de aprendizagem.

Por fim, é importante ressaltar que, mesmo com todo o envolvimento e comprometimento das crianças e docentes, muitas são as lacunas na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças decorrentes desse processo. Para que essas fragilidades sejam amenizadas, são necessários um olhar e uma escuta atentos das equipes escolares e de gestão da educação para, a partir delas, criar políticas que possam contribuir para a diminuição das fragilidades da pandemia no âmbito do percurso formativo, assim como a compreensão das experiências vivenciadas e aprendizados que emergem desse processo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A (?) EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS/SC

Priscila Vieira de Souza dos Santos

Maria Sirlene Pereira Schlickmann

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa possui como foco a educação infantil, precisamente, o direito de todas as crianças à educação infantil, neste contexto tão complexo e repleto de adversidades. Parte-se da concepção de infância como categoria social (Sarmiento e Pinto, 1997), como um sujeito de direitos.

Para a realização desta pesquisa, fez-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, para essa busca, foram utilizados os descritores: educação infantil, legislação e critérios para atendimento.

Na plataforma da CAPES, foram encontradas 864.509 pesquisas (193.392 teses e 590.618 dissertações). Importante destacar que, na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, aparecem anteriores à criação da plataforma Sucupira, apenas publicações até 2012, ou seja, não houve publicação com esses descritores, nos últimos dez anos.

Já na BDTD, foram 13 publicações (três teses e dez dissertações) encontradas, sendo que ao adotar como critério “publicações recentes”, especificamente nos últimos 5 (cinco) anos, o número de trabalho caiu para 3 publicações. As duas primeiras se repetiam: “Arranjos e estratégias para o cumprimento da Emenda Constitucional 59/2009: estudo do município de Campo Grande – MS” de 2018 de autoria de Ana Paula Oliveira dos Santos e a terceira de Katia Cilene da Costa, intitulada “A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC de 2021”. Em outra busca, sem filtro de data, a pesquisa, cuja temática se correlacionou com este trabalho, foi “A ambiguidade no reconhecimento do direito à educação infantil: o acesso universal em debate”, da autora Gabriela Augusto Vicente, publicada em 2012.

Pela análise dessas pesquisas (dissertações), percebeu-se que elas se distanciavam do que se propõe com este estudo, *i.e.*, que é fazer uma análise de como

o direito à educação infantil materializa-se na educação pública, no Município de Tijucas (SC).

Desse modo, com o intento de olhar para esse cenário, escolheu-se o município de Tijucas, para ser o *locus* deste trabalho, com seus 13 Centros de Educação Infantil – CEI que atendem a crianças de 0 a 3 anos. Partiu-se da seguinte problemática: “considerando o marco legal, como o direito à educação infantil materializa-se na educação pública, no Município de Tijucas (SC)?”.

Diante dessa questão, tem-se como objetivo geral: investigar como o direito à educação infantil materializa-se na educação pública, no Município de Tijucas (SC). Tal objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: a) descrever como o direito à educação infantil está assegurado, nos documentos oficiais do Município de Tijucas (SC); b) identificar quais são os critérios de acesso às creches, nesse município; e, c) verificar se as condições da qualidade do atendimento ao direito à educação infantil estão sendo asseguradas às crianças de Tijucas (SC).

No que concerne ao percurso metodológico, quanto aos procedimentos de coleta de dados, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa.

Foram utilizados os documentos que normatizam o acesso à educação infantil do Município de Tijucas (SC), quais sejam: Lei Orgânica do Município de Tijucas/SC (2011); Lei de Organização do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências (Lei Complementar nº 45/2016); Lei nº 2.599/2015 (PME), que aprova o Plano Municipal de Educação de Tijucas e dá outras providências; Projeto Político Pedagógico (PPP) de Tijucas de 2020; Edital de Matrícula nº 003/SME/2021 que dispõe sobre as diretrizes para o processo de matrícula e rematrícula de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, nas escolas da rede municipal de ensino de Tijucas para o ano letivo de 2022; e Portaria nº 379/2022 que estabelece as diretrizes para matrícula em tempo integral na Educação Infantil (Centros de Educação Infantil-CEI) e ampliação do período parcial para integral das crianças na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Tijucas para o ano letivo de 2022.

Para organização deste olhar macro sobre os documentos oficiais e a prática social, foram adotados os seguintes procedimentos: a) acessar os documentos oficiais; b) realizar uma leitura flutuante desses documentos; c) (re)organizar esses documentos e construir categorias de análise; d) realizar uma leitura atenta e cuidadosa dos documentos; e) analisar e explorar o conteúdo dos documentos.

A partir dessas ações e reflexões acerca dos documentos, foram construídas duas categorias de análise: 1) garantia do direito à educação infantil, no município de Tijucas (SC); 2) qualidade do atendimento à Educação, no município de Tijucas (SC).

Para o desenvolvimento da reflexão analítica, partiu-se da concepção de que a realidade é dinâmica e contraditória e que esse movimento necessita ser considerado, no processo de análise. Para tanto, fez-se uso dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético.

Nas seções seguintes, discorre-se sobre o direito à educação infantil no Estado brasileiro; apresentação e análise dos dados; e considerações finais.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Desde a década de 70, as lutas pela democratização da escola pública, envolvendo educadores, pressões feministas e, juntamente com movimentos sociais de lutas por creche, resultaram na conquista do direito da criança à educação em creches e na pré-escola e, sobretudo, dever do Estado (Oliveira, 2005).

Após muita luta, esses direitos foram conquistados (Faria, 1999). O direito à educação infantil é assegurado em documentos nacionais e internacionais e vão desde direitos mais amplos como “Todo o ser humano tem direito à Educação” (ONU, art. 26), resguardado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, até documentos que apresentam planos para que esse direito possa ser assegurado, contendo metas e estratégias detalhadas, como é o caso do Plano Nacional da Educação (PNE).

A Constituição de 1988 que rege e fundamenta os direitos de todos os sujeitos brasileiros, foi inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida em 10 de dezembro de 1948, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III). Trata-se de um documento composto por 30 artigos que trazem os direitos que todo ser humano tem ao nascer e ao longo de toda a vida.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a necessidade de regulamentação das cláusulas estabelecidas por esse documento, no que diz respeito à criança e ao adolescente. Assim, no que tange aos seus direitos, em 13 de julho de 1990 foi sancionada a Lei 8.069, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que surge como um documento fundamental na garantia dos direitos das crianças.

Essa lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. A partir dessa lei a criança passa a ser considerada um ator social e de caráter político. Estão previstos os direitos: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à profissionalização e à proteção ao trabalho, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No mesmo ano da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) já estava sendo discutida. Depois de 8 anos de tramitação, finalmente foi promulgada em 1996. A LDB para a educação escolar brasileira, Lei nº 9.394 de 1996, é emanada a partir do Art. 22 da Constituição Federal de 1988, que declara competência à União estabelecer e legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. A LDB é o documento que disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

A valorização da criança como sujeito detentora de direitos, na Constituição, e a inserção da educação infantil na LDB (1996) com *status* de Educação Básica constituindo-se como a primeira etapa marca uma transferência das creches assistencialistas para educação. A criança deve receber não só cuidados, como também educação, sem distinção entre cuidados e educação (Craidy, 2005).

Várias inovações foram inseridas na LDB, principalmente, em relação à integração das creches nos sistemas de ensino, juntamente com as pré-escolas, formando a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996).

Diferente dos documentos em forma de lei, como a LDB e ECA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) surge como um documento norteador. Publicado no ano de 2010, o documento aponta para propostas pedagógicas formuladas com a “[...] ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (Brasil, 2010, p. 07).

Com a promulgação da LDB, em 1996, fica firmado o compromisso de desenvolver um Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) traçou 20 metas e 254 estratégias para a educação do país em nível nacional. Em nível municipal, existe o Plano Municipal de Educação (PME) que deve ser elaborado em concordância com o PNE.

É, então, a partir deste marco legal e de uma concepção de infância como categoria social, que vai sendo construída ao longo da história (Ariès, 1986), sujeito de

direitos e que constitui a primeira etapa da educação básica. A seguir, analisa-se como o direito à educação infantil está sendo materializado em um município catarinense.

3 APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE

Focaliza-se o olhar para os documentos¹ oficiais do Município de Tijucas² e busca-se cotejar o modo como eles vêm atendendo a Educação Infantil (0 a 3 anos) e, paralelamente, traz-se elementos que refratam a qualidade desse atendimento. A partir dessa compreensão, discute-se sobre as duas categorias de análise, quais sejam: 1) Garantia do direito à Educação infantil no Município de Tijucas (SC): um olhar para os documentos oficiais; 2) Qualidade do atendimento à Educação infantil no Município de Tijucas (SC), de modo indissociável.

A Constituição Municipal de Tijucas, Lei Orgânica, foi promulgada no ano de 2011. Entre os direitos e garantias fundamentais dos seus habitantes está o direito à educação (Art. 4º, § 2º, Redação acrescida pela Emenda à Lei Orgânica nº 1/2011) e à infância (Art. 6º, Redação acrescida pela Emenda à Lei Orgânica nº 1/2011) (Tijucas, 2011).

O art. 61, parágrafo único, prevê que serão Leis Complementares: “X - Sistema Municipal de Ensino e suas Diretrizes; (Redação acrescida pela Emenda à Lei Orgânica nº 1/2011” (Tijucas, 2011). Essa Lei Complementar do Sistema Municipal de Ensino, prevista na Lei Orgânica, veio a se concretizar no ano de 2016.

A Lei de Organização do Sistema Municipal (Lei Complementar nº 45/2016) de Educação é responsável “[...] pelo planejamento, execução, supervisão, avaliação e controle dos programas e ações correlacionadas com a educação e com o ensino na jurisdição do Município” (Tijucas). O Sistema Municipal de Ensino é administrado pela Secretaria Municipal de Educação que acumula funções de “[...] órgão normativo, deliberativo, consultivo e fiscalizador da Educação e do Ensino” (art. 11) (Tijucas, 2016).

O art. 9 dessa lei dispõe que o Município é responsável pela garantia do atendimento gratuito da educação escolar nos Centros de Educação Infantil. Em outras

¹ Conforme mencionados na Introdução desta pesquisa.

² Tijucas é uma das cidades pertencentes ao litoral catarinense. Faz fronteira ao Norte com Balneário Camboriú, Porto Belo e Itapema; ao Sul, Biguaçu e Governador Celso Ramos; à Leste, o Oceano Atlântico e à Oeste, Canelinha.

palavras, esse é o marco legal do direito à educação infantil, em especial do direito da criança à creche, pelo qual o município de Tijucas se compromete.

Ainda, nesse mesmo artigo, inciso XII, (art. 9), essa responsabilidade do município com a educação efetiva-se com a garantia de: “[...] cumprir e fazer cumprir os objetivos e metas do Plano Municipal de Educação” (Tijucas, 2016).

Atualmente, o município de Tijucas oferta Educação Infantil (0 a 3 anos) em 13 Centros de Educação Infantil. Em 26 de Junho de 2015, foi sancionada, em Tijucas, a Lei nº 2599/2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência nos anos de 2015 - 2024. Essa lei atende ao dispositivo da Emenda Constitucional nº 59/2009, que altera o art. 214 da Constituição da República Federativa do Brasil.

O PME de Tijucas é uma política pública que traça Metas e Estratégias para a Educação de Tijucas, inclusive para a Educação Infantil, e tem como base o Plano Nacional de Educação (PNE).

Tijucas estabeleceu em seu PME 18 Metas (enquanto o PNE apresenta 20 Metas), cada qual contendo estratégias para alcançá-las. As Metas devem ser cumpridas, no prazo de vigência do PME, desde que não haja prazo inferior definido para elas. No âmbito da educação infantil, as metas e estratégias apresentadas, no PME, são as Meta 1; Meta 6; Meta 7; Meta 14; Meta 15; Meta 16; Meta 17 e Meta 18.

A meta 1 diverge do PNE, no tocante à ampliação de oferta mínima de educação infantil às crianças de até 3 (três) anos que é de 50% das crianças de até 3 anos para que sejam atendidas até o final do Plano. Essa diminuição na oferta mínima para 35%, quando deveria ser de 50%, que já é um número reduzido, significa que não está sendo assegurado o direito à educação de muitas crianças.

Algumas estratégias para alcançar a Meta 1, presentes no PNE, encontram-se ausentes no PME. São elas: 1.1; 1.2; 1.7; e 1.10.

A estratégia 1.5, que versa sobre a construção e reestruturação de escolas públicas de educação infantil, visando à sua expansão e melhoria é contemplada em ambos os planos. Em 2022, foi assinado uma Ordem de Serviço 022/2022, para dar início às obras de ampliação e reforma no CEI Professor Manoel dos Anjos. É um dos centros com maior quantidade de alunos, da Rede Municipal (Tijucas, 2022b).

Outra estratégia do PME, também, é similar ao descrito no PNE, no entanto, enquanto o PNE (estratégia 1.8) fala em “promover”, o PME descreve “estimular” “[...] a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil” (Brasil, 2014).

A estratégia 1.9 do PNE está na íntegra, no PME. A estratégia 1.12 é a mesma do PNE, para crianças de até 3 anos de idade, e versa sobre a implementação em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, focando no desenvolvimento integral dessas crianças (Tijucas, 2015).

Uma outra estratégia importante para a educação infantil é a 1.14 do PNE, que o Município incorporou nas estratégias do PME. Deve haver um acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência das crianças da educação infantil em colaboração com a família.

A meta 6: algumas estratégias foram suprimidas, em relação ao PNE. São elas: 6.6; 6.7; e 6.8. No PME, acrescentou-se uma estratégia: “Assegurar alimentação escolar que contemple a necessidade nutricional diária dos estudantes que permanecem na escola em tempo integral, conforme legislação específica” (Tijucas, 2015).

Meta 7: para atingir essa meta, enquanto o PNE elaborou 36 estratégias, o PME apresentou apenas 17 estratégias. As estratégias não apresentadas no PME foram as 7.6; 7.7; 7.9; 7.10; 7.11; 7.14; 7.16; 7.18; 7.19; 7.20; 7.21; 7.22; 7.24; 7.26; 7.27; 7.29.7.34; 7.35; e 7.36.

A estratégia 7.12 do PNE é a mesma que o PME adota. É uma estratégia especificamente apresentada à Educação Infantil. As outras metas apresentadas no PME de Tijucas não se aplicam à educação infantil, elas tratam da educação básica.

O Projeto Político Pedagógico de Tijucas (2020) é um documento que define as normas relativas à estrutura e à organização da Rede Municipal de Ensino de Tijucas. Dentre seus objetivos, prevê como devem ocorrer as matrículas para os Centros de Educação Infantil.

Diferente das matrículas do pré-escolar, que ocorrem diretamente nas Unidades Escolares, as inscrições para os Centros de Educação Infantil devem ser realizadas, na Secretaria de Educação.

As inscrições podem ocorrer em qualquer época do ano, e a criança aguarda a vaga com o nome na lista de espera. “A partir da disponibilidade da vaga, a família recebe o encaminhamento para a matrícula no centro de educação infantil da referida vaga” (Tijucas, 2020, p. 45).

Segundo o PPP (Tijucas, p. 45), para que o acesso à vaga se torne transparente, elaborou-se “[...] uma planilha de acompanhamento de inscrições de

solicitação de vaga, chamada de Fila de Espera (reserva de vaga)”. Essa planilha está disponível para consulta do Conselho Tutelar, Promotoria Pública, Conselho Municipal de Educação e das famílias. Ainda, encontra-se disponível na Secretaria Municipal de Educação. Para o seu acesso, é necessário fazer uma solicitação.

Também consta, no PPP de Tijuca de 2020, o histórico de matrículas na educação infantil, entre 2017 a 2020, conforme a Tabela 1 abaixo que, segundo dados apresentados, mesmo que o número de atendimento tenha aumentado ao longo dos anos, “[...] ainda não foi possível atender toda a demanda das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, sobretudo, porque o município vem nos últimos anos crescendo em número de habitantes” (Tijucas, 2020, p. 44).

Tabela 1 – Matrículas por etapa na educação básica

Etapas e Modalidades	2017	2018	2019	2020
Educação infantil – zero a 3 anos e 11 meses	831	945	1.129	1.134

Fonte: Disponível no PPP (Tijucas, 2020, p. 14).

Importante também destacar que, embora esteja previsto no ECA, no art. 53, inciso V, que a criança tem direito ao “acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica” (Brasil, 1990), no município de Tijuca, muitas crianças ficam sem ter esse acesso. Isso ocorre porque as matrículas e rematrículas de crianças, nos Centros de Educação Infantil do Município, são feitas mediante editais³, para um determinado número de vagas. Após o preenchimento dessas vagas, caso houver necessidade de mais matrículas, elas devem aguardar as “novas” vagas que somente serão ofertadas por meio de desistências de outras crianças.

Um dado considerável que se observa é que o PPP do Município de Tijuca que orienta a educação básica é de 2020. E, também, estão desatualizados os PPP dos Centros de Educação Infantil. É fundamental que cada escola elabore o seu Projeto Político Pedagógico, dado que é um documento que estabelece objetivos, “[...] procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores [...]” (Libâneo,

³ Edital 003/SME/2021, para as matrículas do ano de 2022.

2004, p. 126). E isso são aspectos particulares de cada comunidade escolar que estarão objetivadas no PPP.

À vista disso, os educadores de cada Centro de Educação Infantil, no caso desta pesquisa, ficam à parte desse processo. Questiona-se, então, como o professor elabora o seu planejamento, sem atender às expectativas da sua comunidade educativa? Como os desafios do cotidiano da instituição são enfrentados? Como garantir uma educação de qualidade?

Um aspecto importante observado, no PPP do Município, são os pressupostos teórico-metodológicos que o embasam que é a teoria histórico-cultural. Nessa abordagem, considera-se a formação integral do sujeito, cuja função social é o comprometimento com um processo formativo humanizador, a fim de desenvolver o pensamento científico.

As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Tijuca (2021) constituem o documento que orienta a elaboração, o planejamento, a execução e as avaliações das propostas curriculares para a rede. De acordo com o documento, a aprendizagem no município tem como base a teoria sócio-histórica ou histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski (Tijucas, 2021). Os documentos norteadores para a sua elaboração foram a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019).

Esse documento do Município segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo fio condutor é a competência. “A ‘Pedagogia das Competências’, como pressuposto pedagógico da BNCC, é claramente definida como resultado de acordos entre os ‘organismos multilaterais’ e suas pautas de reformas educacionais ancoradas nas políticas neoliberais” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 296).

Como se depreende, as Diretrizes Curriculares do Município de Tijuca, embora tenha como proposta teórico-epistemológica a teoria histórico-cultural, está firmada na pedagogia das competências, assim como determina a BNCC.

Para o ingresso nos Centros de Educação Infantil, durante o ano letivo de 2022, a Prefeitura Municipal de Tijuca publicou através do site, o Edital nº 003/SME/2021 que dispõe sobre o processo de matrícula e rematrícula tanto de alunos da educação infantil quanto do ensino fundamental.

As rematrículas para os Centros de Educação Infantil ocorreram nos dias 08, 09 e 10 de novembro de 2021 (rematrícula Berçário II, Maternal e Jardim

respectivamente), os pais deveriam comparecer na própria unidade escolar onde a criança já frequentava e estaria matriculada.

Já para as novas matrículas, os pais deveriam comparecer na Secretaria Municipal de Educação, entre os dias 06 a 15 de dezembro de 2021, conforme item 6.4, desse edital: “Na educação infantil (creche) a matrícula acontece através de uma **lista de espera, conforme a disponibilidade de vagas**, devendo as famílias procurarem a Secretaria Municipal de Educação, para registro na mesma” (Tijucas, 2021 p. 06, grifo nosso).

À vista disso, depreende-se que, quando se estabelece um edital para a oferta de vagas para a educação infantil, nos Centros de Educação Infantil, o direito a essas vagas não está garantido. Conseqüentemente, o Município de Tijucas/SC não assegurou a educação infantil a crianças de 0 a 3 anos, no ano de 2022.

A Portaria nº 379 de 2022 que entrou em vigor, em 17 de fevereiro de 2022, estabeleceu as diretrizes para matrícula, em tempo integral, nos Centros de Educação Infantil do ano de 2022 (Tijucas, 2022a). Esse documento visou tanto a oferecer novas vagas para o período integral quanto ampliar o período de permanência de crianças já matriculadas, em período parcial, desde que participassem do processo seletivo. Foram ofertadas 38 novas vagas para matrícula e 123 vagas para ampliação de atendimento (parcial para integral) para crianças já matriculadas, totalizando 161 vagas ofertadas.

Comparando os critérios de matrícula publicados no Edital nº 003/SME/2021 com os publicados nessa Portaria, notam-se algumas diferenças. Os novos itens dizem respeito à comprovação de renda e comprovação de que ambos os pais trabalham, em período integral. Isso porque o critério descrito no art. 8 da Portaria para a classificação das crianças obedece a seguinte ordem: I) trabalho em tempo integral de ambos os pais; II) receber o benefício do Auxílio Brasil; e III) menor renda per capita. Assim, os novos documentos são justificados por esses critérios. Além disso, a cada 6 meses, os pais devem atualizar a renda da família (Tijucas, 2022a).

Contudo, o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o direito à creche a todas as crianças, “Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)” (Brasil, 1990).

Apesar de haver vagas sobrando, em período integral, após a divulgação da Lista de Classificados, novos interessados nas vagas de ensino integral surgiram

(conforme prevê o PPP, a possibilidade de novas matrículas para o Centro de Educação Infantil fica aberta ao longo do ano), totalizando 271 interessados, no decorrer do ano de 2022.

Segundo o Censo Escolar de 2022, publicado em 08 de fevereiro de 2023, referente aos dados da matrícula inicial, no Município de Tijucas, foram matriculadas 1.221 crianças, em Centros de Educação Infantil. Sendo que 1.197 se matricularam em unidades municipais urbanas e 24 em unidades municipais rurais. E, ainda, 1.115 em tempo parcial e 106 integral (Brasil, 2023). O número de novos interessados foi obtido mediante a Lista de Espera (reserva de vaga).

Conforme prevê o art. 10 dessa portaria, a partir da desistência de alguma criança atendida, em período integral, abre-se uma vaga que será reservada para as crianças que estejam em espera, respeitando a reserva de vaga, e não para a ampliação de turno das crianças que já frequentam aquele CEI. Ao não atenderem a todas as crianças, há um descumprimento da Lei Maior no art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...]” (Brasil, 1988).

A partir da análise e leitura dos documentos supracitados, percebe-se que deles emergiram 2 categorias. A primeira refere-se a “Cobertura do atendimento e do acesso”. Verificou-se que o direito das crianças ao acesso ainda não é garantido. A presença de critérios para acesso, a lista de espera e descrições da realidade do município são a base para tal conclusão. Outro ponto relevante é a Portaria nº 379/2022 que diz “para quem” é o Centro de Educação Infantil, no período integral. Verificou-se a partir dos critérios, que a creche é para os menos favorecidos. Portanto, por mais que os Centros de Educação Infantil tenham sido desvinculados das Secretarias de Assistência Social, o caráter assistencialista ainda persiste e, no Município de Tijucas (SC), isto também não é diferente.

A segunda categoria refere-se à “Qualidade do atendimento”. Verifica-se que as condições de qualidade não estão totalmente garantidas para a Educação Infantil. O Município diverge nos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a proposta pedagógica e, com base nos documentos analisados, não foi possível perceber um movimento de discussão e atualização desses pressupostos. Em relação a proposta pedagógica, enquanto o PPP anuncia como pressuposto teórico-metodológico a teoria histórico-cultural, as Diretrizes Curriculares do Município de Tijucas seguem a Base

Nacional Comum Curricular, que está firmada em uma “Pedagogia das Competências” e com princípio epistemológico com bases contraditórias.

Ainda, com referência a essa questão, é importante retomar o que já foi mencionado anteriormente, os PPP das instituições estão desatualizados. Isso acaba não colaborando para que as diferentes dimensões que compõem a gestão pedagógica dos Centros de Educação Infantil possam ser constantemente discutidas, refletidas e, a partir de encontros coletivos entre os profissionais das instituições e da gestão da rede, possam ser planejadas alternativas para que a qualidade do atendimento seja garantida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, verificou-se que algumas normatizações foram importantes para a educação infantil nessa trajetória histórica: 1948, Declaração Universal dos Direitos Humanos; 1959, Declaração Universal dos Direitos da Criança; 1988, Constituição Federal; 1989, Convenção dos Direitos da Criança; 1990, Declaração Mundial sobre Educação para todos – Conferência de Jomtien; e 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse Estatuto, é estabelecido o direito à proteção, quando dispõe sobre a “proteção integral à criança”.

Concernente à meta 1 estabelecida pelo PNE, que é atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos, no Município de Tijuca, estabeleceu-se 35%. Considerando a falta de dados disponibilizados, não foi possível verificar se a meta 1 do PME foi cumprida. No entanto, há indícios, no que se refere à oferta de vagas, na educação infantil (0 a 3 anos), do não cumprimento dessa meta, convergindo com o que já foi descrito, no Projeto Político Pedagógico de Tijuca de 2020, quando cita que não houve possibilidade de atender toda a demanda das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, em razão do crescimento do número de habitantes.

Ficou evidenciado que, após a divulgação da lista de classificados para o período integral, restaram 65 vagas e que, ao longo do ano, houve um adicional de 271 crianças interessadas no Centro de Educação Infantil período integral, logo destaca-se, que o Município não conseguiu atender à demanda solicitada para período integral no ano de 2022.

Para o período parcial, os documentos públicos disponíveis não informam a respeito da quantidade de vagas disponíveis, nos Centros de Educação Infantil, nem

mesmo quantas crianças não foram atendidas. Infere-se, conseqüentemente, que não há vagas suficientes para atender as crianças de 0-3 anos, conforme Edital nº 003/SME/2021, constando que a matrícula, para as creches, é realizada mediante uma lista de espera, de acordo com a disponibilidade de vagas.

Essa lista de espera apresenta um rol de nomes de crianças, mas sem indicar quais foram ou não atendidas; a lista ainda possui uma demanda que foi solicitada apenas para o ano de 2023 e, por falta de clareza em suas informações, não foi possível obter o dado referente à quantidade de crianças que solicitaram a vaga para 2022, nem quantas foram atendidas.

Percebeu-se com este estudo que a antiga ideia assistencialista nos Centros de Educação Infantil ainda é parcialmente presente, uma vez que as vagas para período integral requerem o critério de que ambos os pais trabalhem, em período integral. Essa ideia vai de encontro ao previsto no PNE (Meta 6, Estratégia 6.2) que prevê a construção de instituições educativas com padrão arquitetônico para atendimento em tempo integral, principalmente, em comunidades pobres. Portanto, mesmo que os Centros de Educação Infantil não estejam mais vinculados às Secretarias de Assistência Social, e sim à Secretaria Municipal de Educação, é possível perceber que o caráter assistencialista ainda não se extinguiu por completo. Nessa perspectiva, não se pode confundir com o “direito de todos à assistência”.

No município de Tijuca, pela análise dos documentos já referenciados, ficaram constatadas algumas limitações, na materialização do direito à educação infantil.

No que se refere à oferta de vagas, pode-se inferir, a partir da presença de critérios de acesso aos Centros de Educação Infantil, como a lista de espera e as descrições da realidade apresentadas no PPP, que o Município ainda não consegue atender a toda a demanda de crianças de 0 a 3 anos. Percebe-se, assim, que, apesar do direito estar assegurado na legislação, há anos ele ainda não é uma realidade. Mesmo que existam políticas públicas, em nível federal, que traçam os direitos das crianças, há muitas crianças desassistidas, que vivem à margem da sociedade. Há, ainda, um longo caminho a ser percorrido até que os direitos se efetivem em todos os municípios e essa é nossa luta. O PNE, por exemplo, tem como meta 1 atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024. E as demais crianças, as outras 50%, como ficam? Fora das instituições de Educação infantil?

Diante do exposto, destaca-se a necessidade da luta de toda a sociedade para que o direito das crianças à educação infantil seja assegurado para todas as crianças dessa faixa-etária.

REFERÊNCIAS

ARBIGAU, Joelma de Souza. **Gestão da educação infantil**: a atuação dos conselhos dos centros municipais de educação infantil de Curitiba no processo de priorização de vagas das crianças de 0 a 3 anos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2018.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, André Luís de Almeida. **Educar para continências ou para contingências?** A cidadania no currículo da escola cívico-militar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). **Diário Oficial da União**. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SED, 2017.

COSTA, Katia Cilene da. **A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC**: contribuições possíveis. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. *In*: MACHADO, Vera Lúcia de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-61.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, [S.l.], v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43529>

DOURADO, Luiz Fernandes. SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>

FARIA, Ana Lucia Goulart de. O espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. p. 67-100.

GONÇALVES, Aline de Barros Vidal. **Judicialização da creche e o argumento da escassez de recursos**: uma análise do fenômeno no município de Londrina/PR. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

INCENTIVAR. *In*: PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** (online). Priberam Informática, S.A., 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/estimular>. Acesso em: 23 mai. 2023.

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

MACEDO, Roseane Rodrigues de. **A Garantia do Direito à Educação Infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCEG, a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016)**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2018.

OLIVEIRA, Stela Maris Lago. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, Vera Lúcia de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-42.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948**. Nova Iorque, 1948. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf/view>. Acesso em: 24 out. 2022.

PROMOVER. *In*: PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** (online). Priberam Informática, S.A., 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/promover>. Acesso em: 23 mai. 2023.

ROSA, Mariana Silveira dos Santos. **Direito à Educação Infantil e divisão sexual do trabalho**: situação da mulher trabalhadora na sociedade capitalista. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Catarinense, *Campus Camboriú*, 2021.

SÁ, Elionaira Vieira de. **O direito à educação infantil no Estado do Piauí: configuração no contexto dos planos de educação.** Política Educacional. Direito à Educação Infantil. Plano Nacional de Educação. Planos Municipais. 2021. Fundação Universidade Federal do Piauí. (157 p).

SANTOS, Ana Paula Oliveira dos. **Arranjos e estratégias para o cumprimento da Emenda Constitucional 59/2009:** estudo do município de Campo Grande – MS, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2018.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.) **As crianças:** contextos e identidade. Ed. Universidade do Minho, 1997. 293 p. SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCHMIDT, Kátia Cristina Sommer. **Atuação do Tribunal de Contas do Estado do Paraná na fiscalização da “Meta 1” do Plano Nacional de Educação (2014-2024): Implicações para a Política Educacional de 2019.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SILVA, Elis Regina Garcia da. **Uma análise da judicialização da educação superior no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia a partir de sua expansão em 2006.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SIMIANO, Luciane Pandini. Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33 p. 22-31, jan./jun. 2016.

TIJUCAS. **Lei Orgânica do Município de Tijucas/SC, 9 de maio de 2011.** Câmara de Vereadores de Tijucas: Tijucas, 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-tijucas-sc>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. **Lei nº 2.599 de 26 junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de Tijucas e dá outras providências. Câmara de Vereadores de Tijucas: Tijucas, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/t/tijucas/lei-ordinaria/2015/259/2599/lei-ordinaria-n-2599-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-tijucas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. **Lei Complementar nº 45/2016.** Lei de organização do sistema municipal de ensino e da outras providências. Governo do Município de Tijucas: 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/t/tijucas/lei-complementar/2016/5/45/lei-complementar-n-45-2016-lei-de-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação Tijucas-SC. Governo do Município de Tijucas. Secretaria de Educação: Tijucas/SC, 2020. Disponível em: https://www.tijucas.sc.gov.br/conteudo/site_paginas/86/ppp-oficial.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

TIJUCAS. **Edital de Matrícula nº 003/SME/2021**. Dispõe sobre as diretrizes para o processo de matrícula e rematrícula de alunos da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Tijucas para o ano letivo de 2022. Governo do Município de Tijucas. Secretaria Municipal de Educação: Tijucas, 2021. disponível em: <https://tijucas.sc.gov.br/noticias/detalhe/educacao-de-tijucas-divulga-datas-de-matriculas-e-rematriculas-na-rede-municipal>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. Governo do Município de Tijucas. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares para Rede Municipal de Tijucas**. Governo do Município de Tijucas, SME: Tijucas, 2021. Disponível em: <https://www.tijucas.sc.gov.br/conteudo/paginas/127/diretrizestijucasfinalizada.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. **Portaria nº 379/2022**. Estabelece as Diretrizes para matrículas em tempo integral na educação infantil (creches) e ampliação do período de parcial para integral das crianças na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Tijucas para o ano letivo de 2022. Governo do Município de Tijucas, SME: Tijucas, 2022a. Disponível em: <https://www.tijucas.sc.gov.br/conteudo/noticias/5035/portaria-379-2022-creche-integral.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. Notícias. **Centro de Educação Manoel dos Anjos será ampliado e reformado**. Governo do Município de Tijucas, SME: Tijucas, 2022b. Disponível em: <https://www.tijucas.sc.gov.br/noticias/detalhe/centro-de-educacao-manoel-dos-anjos-sera-ampliado-e-reformado>. Acesso em: 12 maio 2023.

VICENTE, Gabriela Augusto. **A ambiguidade no reconhecimento do direito a Educação Infantil: o acesso universal em debate**. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

O ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA E O ESVAZIAMENTO DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

Carla Gonçalves Pereira Matiolla

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar os limites e perspectivas da flexibilização curricular do Novo Ensino Médio no que se refere ao esvaziamento da formação do estudante. Realizamos um estudo das mudanças curriculares propostas pela Lei nº 13.415/2017 e demais legislações que a sustentam, bem como de seus desdobramentos no Estado de Santa Catarina.

A pesquisa empírica aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes das 2ª séries do Novo Ensino Médio, de duas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. Procuramos compreender a intencionalidade das reformas propostas pela referida legislação enquanto política pública educacional, pautando-nos, fundamentalmente, na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu Art. 6º que institui a educação como um direito social e no Art. 205 que garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

A Lei 13.415/2017 propõe a flexibilização curricular do Ensino Médio descaracterizando a última etapa da Educação Básica como direito social, uma vez que reorganiza o currículo em: a) Formação Geral Básica (FGB), com carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, vinculada a Base Nacional Comum Curricular; b) Parte Flexível, que corresponde ao mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas do currículo. Em Santa Catarina, a Formação Geral Básica possui 1.760 horas e a parte flexível do currículo foi organizada em itinerários formativos compostos por: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento.

A principal justificativa apresentada pelos reformadores do Ensino Médio, e que consta nos documentos oficiais, foi a possibilidade de aproximar os currículos das vivências e realidades contemporâneas dos jovens, numa tentativa de diminuir os índices de abandono e reprovação e alargar as chances destes jovens de concluírem a Educação Básica. (Santa Catarina, 2021a).

No entanto, o proposto pela legislação do Novo Ensino Médio desconsiderou questões cruciais para o alcance de uma educação de qualidade tal qual é defendida por Dourado e Oliveira (2009), como infraestrutura das escolas e valorização dos professores. Da mesma forma, que desconsiderou as metas e estratégias propostas pela Lei nº 13.005, de 25/07/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Ao contrário, propôs um retorno às políticas educacionais da década de 1990 e a refuncionalização da teoria do capital humano que se faz presente nas políticas educacionais brasileiras desde a década de 1970. Tem-se como pressupostos que as reformas educacionais do tempo presente descaracterizam o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, precarizam o ensino, não garantem o acesso dos jovens, maioria entre 15 e 17 anos, aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e protelam o direito a uma formação humana integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), garantiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e, por consequência, como um direito de todo cidadão brasileiro. Embora não seja etapa escolar obrigatória, Cury (2008) afirma que o Ensino Médio é o acabamento da Educação Básica, pois é nesta etapa, conforme explicita o art. 35 da referida legislação, que devem ser consolidados e aprofundados os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. É nesta etapa que deve ocorrer a preparação básica dos estudantes para o trabalho e exercício da cidadania, nela deve ocorrer o aprimoramento como pessoa humana dos estudantes a partir de uma formação ética, do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, enfim, é nessa fase que os estudantes devem compreender os fundamentos dos processos produtivos aliando teoria e prática.

Dessa forma, compreendemos, principalmente, a partir de Silva (2019), que o Ensino Médio, antes de ter esta ou aquela finalidade, compõe uma etapa da escolarização que visa à formação das juventudes no sentido de lhes permitir trilhar caminhos posteriores diversos. Em outros termos, é a formação básica consolidada no Ensino Médio que poderá garantir aos jovens a possibilidade de escolher os seus percursos após ou concomitantemente a conclusão desta etapa da Educação Básica, seja para uma formação profissional técnica em nível médio, para ingresso no Ensino Superior ou para a sua inserção no mercado de trabalho.

O artigo estrutura-se, além desta introdução, de uma seção que discute o esvaziamento da Formação Geral Básica, no contexto do Novo Ensino Médio, sucedida

das conclusões. Tratamos dos dados referentes a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica e a conseqüente fragilização do conceito de Educação Básica.

2 PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

A organização curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) fragilizou a concepção de Ensino Médio como etapa da Educação Básica ao dividir o currículo em Formação Geral Básica e parte flexível. No Estado de Santa Catarina, as três matrizes sugeridas no CBTCEM (Santa Catarina, 2021a) reduzem a Formação Geral Básica para 1.760 horas, sendo que na 2ª série ela é composta por 480 horas anuais. Esta redução denota a precarização das condições de oferta da Formação Geral Básica e demonstra que a ampliação da carga horária, na verdade, não ocorreu, pois houve uma redução de 640 horas no currículo quando o comparamos ao anterior que era composto por 2.400 horas.

Mas, por que falamos em redução da carga horária se em Santa Catarina foram apresentadas três matrizes que contemplam o mínimo de 3.000 horas exigidas pela referida legislação? Qual a compreensão dos estudantes sobre esse processo?

Fica evidente nos relatos dos estudantes um misto de preocupação, tristeza, angústia e decepção com a nova estrutura curricular do Ensino Médio e com a diminuição da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica. Atena, uma das estudantes entrevistadas, foi contundente ao afirmar:

Infelizmente é triste, porque, querendo ou não, pra gente fazer um vestibular ou um, ir lá fazer o ENEM, a gente deveria tá tendo um ensino a mais e não estamos porque, querendo ou não, é pouco tempo de aula. E não é culpa dos professores. Os professores, eles dão o melhor de si e eu acho que a maioria dos alunos também. Porém, a gente tem pouquíssimo tempo de aula e a gente não consegue aprender muita coisa. (Relato de Atena).

No relato de Atena, percebemos o quanto ela está preocupada com a sua aprendizagem e, principalmente, em como será o seu desempenho nos exames externos, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e nos vestibulares. Nesse sentido, a justificativa apresentada à época pelo Ministro da Educação, Sr. Mendonça Filho, de que a reforma seria “uma estratégia de enfrentamento ao ensino desinteressante e de má qualidade ofertado à juventude brasileira” (Araújo, 2018, p. 220) se desfaz rapidamente, uma vez que os jovens se mostraram bastante

interessados e dispostos a aprender aquilo que, de fato, deveriam estar aprendendo no Ensino Médio e que lhes proporcionariam uma formação mais sólida.

Na mesma direção, Deméter também demonstrou sua preocupação com a redução da carga horária da Formação Geral Básica:

(...) eu tenho muita matéria que foi tirada, tipo, por exemplo, agora eu tô tendo uma aula de história por semana. Aí se não tem aula nesse dia, aí, eu já, tipo, já acaba com a aula do professor da semana e a gente tem muita dificuldade em pegar os assuntos de volta. Tipo, aí, o professor mesmo tem dificuldade de passar atividade avaliativa. E fica mais complicado pro professor e, também, tem muita trilha, trilha que não, não, não auxilia em nada, não ajuda em nada e a gente preferia tá tendo, tipo, história, tá tendo física (...). (Relato de Deméter).

Este é outro relato importante que demonstra o quanto os estudantes se sentem prejudicados por esta política que enfraqueceu a Formação Geral Básica e fragilizou o próprio conceito de Educação Básica. Dourado e Siqueira (2019) nos alertam que o modelo curricular do Novo Ensino Médio está vinculado à BNCC e que ela, por sua vez, está ancorada “nas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) em que o básico é naturalizado como mínimo.” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 297). No caso de Santa Catarina, em que a matriz curricular da Formação Geral Básica da 2ª série do Novo Ensino Médio é composta por apenas duas aulas das disciplinas obrigatórias do currículo, a saber: Matemática, Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira (Inglês), e somente por uma aula semanal das demais disciplinas, revela o quanto estas orientações acerca do currículo mínimo estão sendo materializadas nas políticas públicas educacionais do Estado.

Em conformidade com os relatos anteriores, Perséfone afirma:

Porque, apesar dessa flexibilidade, a gente tem uma diminuição de carga horária das outras matérias, tipo, português, matemática, história que são fundamentais pra gente prestar um ENEM ou vestibular de universidade. E, aí, eu me pergunto se, mesmo com a mudança do ENEM, isso aí vai ser o suficiente para a gente, sabe? (Relato de Perséfone).

O esvaziamento da formação destacado por Perséfone, segundo Araújo (2018), não é por acaso. Há uma intencionalidade em retirar do Ensino Médio, a “relevância de matérias importantes para a formação da juventude (...) [e precarizar] o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão.” (Araújo, 2018, p. 224). Assim, percebemos a superficialidade com que os conceitos básicos importantes estão sendo trabalhados e/ou deixados de lado e, de acordo com Araújo (2018), “resultado de uma

visão minimalista e instrumental do Ensino Médio [que está] em conformidade com recomendações de diferentes organismos multilaterais (...).” (Araújo, 2018, p. 225). Dentre estas recomendações, estão as proposições da UNESCO com relação a um currículo mínimo que privilegie apenas “competências essenciais tais como o letramento e a numerização (...)” (UNESCO apud Araújo, 2018, p. 226), ou seja, buscase “privilegiar” com duas aulas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outros saberes importantes para a formação da juventude catarinense.

No entanto, embora pareça que as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa estejam sendo privilegiadas por corresponderem, por exemplo, a dois dos três domínios avaliados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA¹, ao serem questionados se a quantidade de aulas destas disciplinas lhes possibilita uma boa formação, os estudantes são contundentes:

Não, na verdade, esse é o principal problema com o Ensino Médio, é que, tipo assim, a Matemática, por exemplo, eu tenho duas aulas por semana, antes eu tinha cinco e, ainda assim, a gente não dava conta de todo o conteúdo. Era muita coisa e na Matemática, principalmente, é muita gente perdida. E, aí, de cinco aulas, passou para duas. Isso não está fechando a conta, tipo, a gente vai deixar a desejar e muito mais do que a gente já deixava antes. É isso. (Relato de Gaia).

Este relato nos mostra o quanto os estudantes têm consciência daquilo que lhes está sendo negado, de que o conteúdo das aulas ofertado é pouco, é insuficiente, pois, se antes da reforma já percebiam que a formação que recebiam era frágil, agora, com esta considerável redução do número de aulas das disciplinas, sentem-se ainda mais fragilizados e aquém do processo de escolarização. Quando Deméter afirma que queria “sair da escola sabendo fazer uma redação, por exemplo”, é o sentimento de desesperança que percebemos implícito em sua fala e, ao mesmo tempo, paira-nos a certeza de que por meio desta contrarreforma a escola foi “revestida antes de caráter certificatório do que da qualidade social necessária para favorecer uma inclusão menos subordinada” (Kuenzer, 2010, p. 867) ou menos excludente dos jovens seja no mercado de trabalho ou em estudos posteriores.

Nessa mesma perspectiva, Perséfone afirmou:

¹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, “é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA**. Brasília, DF, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso: 24 mai 2023.

a gente percebe que, assim, levando pro lado de vestibular e de ENEM, aquilo que a gente vai precisar, a gente não está aprendendo nem metade. Às vezes, os professores se queixam, se queixam disso, tipo, 'gente, eu tenho aqui todo o cronograma do que eu tenho que passar para vocês', mas, às vezes, não dá tempo de fazer tudo isso. Por exemplo, a gente tem uma aula de história, de geografia, de química, de física por semana. O que que os professores conseguem fazer com isso? E, às vezes, tem os feriados, às vezes, tem as emendas, às vezes, tem as pausas que acontecem durante o ano e é mais perda em cima de perda. E no final quem se prejudica é a gente. (Relato de Perséfone).

Uma questão central que se estabelece diante deste relato é de que a redução da carga horária da Formação Geral Básica não só impede os estudantes de acessarem os conhecimentos historicamente produzidos, mas os impossibilita de participar com êxito dos exames para prosseguirem seus estudos, o que demonstra que a atual reforma assevera a dualidade estrutural da educação brasileira uma vez que impõe mecanismos internos de exclusão aos estudantes mais pobres, que frequentam as escolas estaduais, o que reforça as desigualdades sociais e traz “profundas consequências para o campo dos direitos e, portanto, para consolidação e a qualificação da democracia.” (Moll, 2017, p. 65).

Outro aspecto que surge com bastante intensidade nas falas dos estudantes diz respeito às metodologias utilizadas nas aulas das disciplinas da Formação Geral Básica no que tange as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos:

É, então, eu acho que poderia ter mais aulas sobre física, tal, essas matérias comuns, né? Porque tem muito pouco tempo pra gente aprender as matérias, então acaba que isso prejudica a gente, né? A gente não consegue entender direito, daí tem que fazer correndo, porque em um mês tem que ter já a matéria numa semana, na outra já explicação, aí já prova e recuperação é muito pouco tempo para fazer as aulas das matérias. (Relato de Hera).

Além do aspecto esvaziado com que conceitos importantes estão sendo trabalhados, o que percebemos nas falas dos estudantes é um retrocesso nas práticas pedagógicas que passam a ser regidas por processos mecanizados, uma vez que não há tempo de propor estratégias de ensino diversificadas e conectadas com a realidade dos estudantes. Kuenzer (2010) afirma que estas são “propostas pedagógicas academicistas”, que negam a finalidade do Ensino Médio, uma vez que estão alicerçadas em uma “concepção de aprendizagem tipicamente taylorista/fordista, fracamente vinculada à prática social e à realidade do jovem na atualidade e centrada em disciplinas fragmentadas, tratadas formalmente, que articulam precariamente teoria e prática (...)” (Kuenzer, 2010, p. 869).

O que podemos compreender é que há, a partir da reforma do Ensino Médio, um retorno às metodologias desarticuladas com a aprendizagem e a permanência exitosa dos estudantes, pois algo recorrente que se evidenciou nas falas dos estudantes foi a ênfase no aspecto quantitativo da aprendizagem em detrimento do qualitativo:

Sim, porque, na verdade, teriam que ser revisados os conteúdos durante a semana, não só numa aula. Ah, é, eu sendo professora: ah, eu vou passar isso daqui, isso daqui, isso daqui. Tá, fui lá dei a aula certinha, expliquei tudo como teria que fazer. E, o que é o conceito do conteúdo, e que eu teria que dar, fui lá dei. Só que os alunos vão ter que estudar por conta porque tem prova semana que vem e eu sou obrigado a marcar essa prova, porque se não todos os alunos vão ficar sem nota. (Relato de Atena).

Percebemos, mais uma vez, o aspecto controverso com que esta política está sendo materializada no Estado de Santa Catarina, pois, ao mesmo tempo em que se amplia a carga horária do Ensino Médio, as práticas tornam-se esvaziadas de conteúdo. Moll (2017) afirma que “alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares.” (Moll, 2017, p. 69).

O que está implícito nessa fala de Atena é que os professores valorizam o momento da avaliação e que independente do aluno ter aprendido ou não o conteúdo, ela ocorrerá. E, se o estudante quiser aprender vai precisar estudar em casa. Obviamente que é fundamental que os estudantes sejam comprometidos com a sua aprendizagem, que estudem além da escola e que sejam responsáveis, no entanto, os relatos dos estudantes revelam que se tornou exacerbado o “descompromisso” com o processo ensino-aprendizagem em razão da falta de tempo dos professores para ensinar os conteúdos em sala de aula e pela falta de tempo para acompanharem, de forma qualificada, a aprendizagem dos estudantes. Saviani (2020) afirma que estas práticas que se baseiam nos resultados das provas finais e dos testes padronizados se posicionam “na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos 100 anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa (...) [deve], sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores.” (Saviani, 2020, p. 5). Nessa mesma direção, Mello e Moll (2020) sinalizam que são estas “práticas que ‘ajudam’ a manter a segregação dos estudantes: de um lado, a classe social privilegiada, que tem direito a uma educação

de qualidade e condições para estudar e, do outro lado, os pobres, que não têm garantidos os mesmos direitos sociais.” (Mello; Moll, 2020, p. 4).

Desse modo, podemos afirmar que uma mera mudança curricular não garante a qualidade educacional e a permanência exitosa dos jovens, tornando-se imperativo pensar em políticas educacionais que extrapolem o plano do currículo. E, nesse sentido, torna-se urgente a retomada do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), que estabeleceu metas e estratégias bastante consistentes e comprometidas com a qualidade social da Educação, mas que foi silenciado pelas reformas implantadas a partir de 2016, com destaque a Emenda Constitucional n. 95/2016 (Brasil, 2016) e pela Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017) onde está positivada a atual reforma do Ensino Médio. (Saviani, 2020).

Um outro aspecto relevante que Atena aponta em suas falas é o fato de que se os estudantes quiserem aprender terão que estudar por conta própria:

É horrível, porque não dá de aprender nada. A gente não consegue bem, é, aprender aquilo ali e, se a gente quiser aprender, vamos ter que estudar em casa. A gente vai ter que fazer, tipo, muita aula videoaula em casa, aprender por conta. Coisa que muitos alunos não têm tempo, porque ou trabalham de tarde ou de noite. (Relato de Atena).

As expressões “se a gente quiser aprender” e “aprender por conta” explicitam uma dimensão bastante peculiar das concepções pedagógicas centradas no individualismo e na competitividade em que o direito à educação se torna uma responsabilidade individual e não um direito social que deve ser preservado e garantido pelo Estado. Nesse sentido, o direito à Educação Básica encontra-se fragilizado e a tendência do Estado em desresponsabilizar-se pela formação de uma parcela significativa de jovens persiste, uma vez que, de acordo com Oliveira (2018),

A perspectiva meritocrática de educação (...) produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão ativamente por meio dos reducionismos que a reafirmam e provocam, ou seja, fabricando-a pelo abandono dos mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento, dos mais fortes. Estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação. E a pergunta que se impõe é: a quem interessa essa (des)igualdade? (Oliveira, 2018, p. 56).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tem como objetivo analisar os limites e perspectivas da flexibilização curricular do Novo Ensino Médio no que se refere ao esvaziamento da formação do estudante.

A análise partiu do direito à educação positivado na Constituição Federal de 1988 e do entendimento do Ensino Médio como uma etapa da Educação Básica, considerando, de acordo com o Art. 35 da LDBEN/1996, suas finalidades formativas.

Ao realizarmos a pesquisa com os estudantes da 2ª série do Novo Ensino Médio e ao cotejarmos os dados coletados com a teoria escolhida, conseguimos inferir que a atual reforma educacional do Ensino Médio fragilizou o conceito de Educação Básica ao precarizar as condições de oferta da Formação Geral Básica e, também, suscitou esvaziamento na formação da juventude catarinense ao flexibilizar o currículo através dos itinerários formativos.

Considerando a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica apresentada no CBTCEM (Santa Catarina, 2021a), podemos concluir que os estudantes catarinenses são bastante interessados e preocupados com o seu futuro e, também, conscientes daquilo que lhes está sendo negado. A fragilização do Ensino Médio como etapa da Educação Básica se estabelece, fundamentalmente, pelo enfraquecimento da FGB e pela determinação de um currículo mínimo que, aliado à BNCC e às determinações de organismos internacionais, impede os estudantes de acessarem saberes fundamentais que contribuem para o desenvolvimento do pensamento autônomo e exercício da cidadania.

Da mesma forma, entendemos que esta política assevera as desigualdades educacionais e sociais na medida em que mantém a dualidade estrutural da educação brasileira ao impor mecanismos internos de exclusão dos estudantes. Ao ser negado o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, precarizam as condições de oferta aos jovens oriundos das escolas públicas estaduais e estes são “condenados” a permanecerem à margem dos processos de escolarização, bem como impedidos de participarem de forma equitativa de processos seletivos, seja para dar continuidade aos seus estudos ou para concorrerem a vagas no mercado de trabalho.

Ficou evidente que a diminuição na carga horária da FGB gerou um retrocesso nas práticas pedagógicas e um retorno às metodologias desarticuladas com a aprendizagem e a permanência exitosa dos estudantes, uma vez que ficou explícito a

valorização dos aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos do processo ensino-aprendizagem.

A partir das falas dos estudantes, podemos inferir também que a concepção pedagógica adotada se alinha à pressupostos centrados no individualismo e na competitividade em que o direito à educação se torna uma responsabilidade individual e não um direito social, naturalizando-se as desigualdades sociais e tirando do Estado a responsabilidade em prover as condições para o alcance da universalização do Ensino Médio com qualidade social tal qual enunciado por Kuenzer (2010).

Por fim, a forma precarizada que o NEM está sendo ofertado evidencia à negação do direito à Educação Básica e expressa o alinhamento desta política às demandas do mercado em contraposição ao aspecto socializador e humanizador da escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, Ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso: 13/02/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Brasília: DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 13.005, de 25/07/2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016**. Altera o Ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília: DF: Casa Civil, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017** - Lei do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432/2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 04 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, p. 245-262, jul./2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago., 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set., 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WkPtdGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2023.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018, p. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2023.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**. Brasília: DF. v. 21, nº 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdades sociais no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01-21, abr./jun. 2020.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun., 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 55-59. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de Oliveira. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**. v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 24 mar. 2023.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed. Unisul. 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Caderno 1 – disposições gerais / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Caderno 3 – portfólio de trilhas de aprofundamento / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, 2020.

SILVA, M. R. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a contrarreforma do ensino médio. [Entrevista concedida a] Leonara Margotto Tartaglia e Erineusa Maria da Silva. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 1-15, jan./dez., 2019.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E CEARÁ: Desafios e perspectivas

Naira Larroyd Francisco

O presente estudo tem por objetivo analisar a realidade da formação continuada de professores/as do Ensino Médio Estadual dos estados de Santa Catarina e do Ceará, discutida a partir da reforma presente na Lei nº 13.415/17 e do Plano Nacional de Educação (2014) a partir dados estatísticos coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica. Adota-se a abordagem Dialética, pois, ao problematizar a valorização dos/as professores/as no Novo Ensino Médio, considera aspectos mais amplos no cenário educacional brasileiro. Importante destacar que se parte da concepção de que a formação continuada é dimensão essencial para a valorização profissional docente, juntamente à formação inicial, remuneração, carreira e às condições de trabalho adequadas.

Na mais recente reforma da Educação Básica, sancionada pela Lei nº 13.415/17, que estabelece as diretrizes para o Novo Ensino Médio, é possível verificar o silenciamento a respeito da concepção de valorização do professor, presente no PNE. As mudanças curriculares centradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontam para uma maior flexibilidade nas relações escolares, seja no discurso de protagonismo estudantil, seja na inclusão de componentes curriculares não contemplados nos cursos de licenciaturas. Tal característica corrobora a ideia de que “o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (Oliveira, 2004, p. 1140).

Diante desse quadro, no qual a palavra de ordem é flexibilização, aumenta-se a

responsabilidade dos profissionais de educação quanto aos rumos que poderá tomar a formação de nossos jovens. Ou seja, sob a falácia da livre escolha, sob a falácia de atender o interesse do aluno, implanta-se na verdade um sistema em nome do qual os estados (e em muitos casos as próprias unidades escolares) estarão submetidos a um conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 42-43).

Outro fator importante na redação da Lei nº 13.415, artigo 61, inciso IV, é o reconhecimento de notório saber a profissionais para “ministrar conteúdos nas escolas de ensino médio afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada” (Brasil, 2017). Dessa forma, não só há a desqualificação do trabalho docente, como desconstrói a identidade do professor dessa etapa da Educação Básica (Krawczyk; Ferretti, 2017). Fica evidente que as políticas curriculares recentes fortalecem a padronização do processo educativo e contribuem para a formação mercantil dos estudantes. Ao mesmo tempo, promovem a perda de autonomia das escolas, quando privadas da discussão do currículo, e intensificam a precarização e a descaracterização do trabalho docente (Silva, 2018).

Após a aprovação do PNE (2014) e um intenso movimento por parte das associações de educadores, propostas de reformas educacionais receberam, gradualmente, destaque e espaço para discussão no cenário político nacional. De forma articulada ao PNE, o Conselho Nacional de Educação, após diálogo com organizações representativas da categoria docente, aprova a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 (CNE/CP 2/2015), que define as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Segundo Dourado e Siqueira (2022), “esse movimento exitoso e articulado garantiu organicidade e convergência de concepções aos marcos regulatórios para a formação inicial e continuada articuladas, bem como às dimensões da valorização dos profissionais do magistério da educação básica” (Dourado; Siqueira, 2022, p. 59). As diretrizes aprovadas representaram um avanço nas concepções vigentes e resgataram princípios e defesas históricas do campo da formação de professores/as.

Após as mudanças políticas ocorridas em 2016, um movimento regressivo com relação às concepções educativas foi estabelecido, o que acarretou uma forte conexão entre os setores público e privado, culminando com a aprovação da BNCC para a Educação Básica e, conseqüentemente, novas normas e regulações para a formação de professores/as. Com efeito, em 2019, o novo CNE emitiu a Resolução nº 2/2019, que reestruturou as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). Tais propostas se mostram fortemente influenciadas por grupos empresariais representantes de organizações

internacionais, o que contribui para a ação local de uma agenda global de padronização educacional e em favor dos interesses do capital (Costa; Matos; Caetano, 2021).

Cerca de um ano depois, por meio do parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Segundo Dourado e Siqueira (2022), esse cenário expõe a disputa de concepções sobre qualidade da educação e formação docente, além de completar o ciclo de desconstrução das políticas em desenvolvimento no âmbito da formação de professores. As reformas promovidas nos cursos de formação de professores/as, de acordo com Costa, Matos e Caetano (2021), não são movimentos isolados ou ingênuos. As demandas decorrentes da implementação da BNCC e da reforma da Lei nº 13.415/17 estão fortemente vinculadas às reformas educacionais em curso, não apenas no Brasil, mas em nível internacional. Dessa forma, o futuro docente terá um percurso formativo centrado no desenvolvimento de habilidades e competências consideradas necessárias para a resolução de problemas práticos do ambiente escolar.

Nesse contexto, parte-se da concepção de formação continuada docente presente no PNE (2014), adotada de forma articulada com as dimensões da formação inicial, carreira, remuneração e condições de trabalho como caminho para a conquista da valorização do professor e, conseqüentemente, de uma educação de qualidade social.

Alinhada à Meta 15 do PNE, que busca assegurar a adequada formação inicial para os docentes da Educação Básica, apresenta-se a Meta 16, que visa garantir a todos os profissionais do primeiro nível da educação brasileira formação continuada em sua área de atuação e, concomitantemente, a ampliação de professores/as com Pós-Graduação. A Meta 16 estabelece dois grandes objetivos, o primeiro: “formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica” e o segundo: “garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada na área de atuação” (Brasil, 2014, p. 275).

Segundo Freitas (2014), no âmbito da Meta 16, há o desafio de estabelecer orientações legais para ampliar a oferta de cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, destinadas aos profissionais que atuam na Educação Básica.

Essas diretrizes devem indicar cursos, áreas prioritárias e critérios para o atendimento, tendo como base o desenvolvimento das escolas públicas e a melhoria da qualidade da educação. Essa proposta possibilita um estreitamento de laços entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica como maneira de articulá-las de forma colaborativa.

Assim, em consonância com o PNE, os Planos Estaduais de Educação (PEE) estabelecem metas voltadas às suas realidades. No que tange à Meta 16, o PEE do estado do Ceará define como objetivo

Formar, em nível de pós-graduação, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dos professores de educação básica, até 2024, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Ceará, 2016, p. 28).

Já o PEE do estado de Santa Catarina, no que se refere à Meta 16, compromete-se a

Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino (Santa Catarina, 2015, p. 30).

Para aprofundar os estudos e a compreensão sobre o movimento de formação continuada na última década, propõe-se uma série histórica de dados, que compreende o período de 2013 a 2022. Para a operacionalização da extração e o tratamento dos dados, foi realizado o acesso à plataforma do Inep (<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos>), aba “acesso à informação”, em seguida selecionou-se a opção “dados abertos”. A seguir, foi feito o acesso ao item “Sinopses Estatísticas” e selecionado o nível de ensino que se desejava (Educação Básica). Após esse percurso, é possível encontrar a relação dos dados referentes à Educação Básica, organizados a partir da data mais recente. Fez-se, então, o download das planilhas do recorte temporal escolhido, e realizou-se a extração manual dos dados referentes à formação continuada de professores/as do Ensino Médio. Com vistas a melhorar a visualização e análise dos dados, optou-se, também, por calcular e apresentar os valores percentuais referentes a cada nível de formação continuada estudada.

Assim, na Tabela 1, encontram-se as informações relacionadas à quantidade de docentes com pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em âmbito nacional, na Tabela 2, os números do estado do Ceará e, na Tabela 3, do estado de Santa Catarina. Os dados mostram que a Meta estabelecida para o primeiro ano de vigência do PNE foi cumprida nas três instâncias administrativas analisadas. Em nível nacional, é possível observar cerca de 55,5% de professores/as com pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*. Acima da meta nacional (de 50%), porém, abaixo da meta estadual (de 75%), Santa Catarina apresenta cerca de 68% de professores/as pós-graduados em atuação na etapa do Ensino Médio. Já o estado do Ceará apresenta o menor índice, com cerca de 52% de professores/as nesse nível de formação.

Tabela 1 – Distribuição de docentes do Ensino Médio por Pós-Graduação – Brasil – 2013-2022

Ano	Total	Pós-graduação					
		Especialização		Mestrado		Doutorado	
		Unitário	%	Unitário	%	Unitário	%
2013	507.617	177.120	34,9%	19.698	3,9%	3.067	0,6%
2014	522.426	185.478	35,5%	21.321	4,1%	3.551	0,7%
2015	522.826	193.863	37,1%	24.278	4,6%	4.121	0,8%
2016	519.883	198.124	38,1%	27.788	5,3%	5.173	1,0%
2017	509.814	198.519	38,9%	31.167	6,1%	6.290	1,2%
2018	513.403	199.792	38,9%	34.564	6,7%	7.530	1,5%
2019	507.931	211.339	41,6%	41.456	8,2%	9.224	1,8%
2020	505.782	215.917	42,7%	46.281	9,2%	11.070	2,2%
2021	516.484	222.959	43,2%	49.143	9,5%	12.059	2,3%
2022	545.974	234.963	43,0%	51.963	9,5%	16.488	3,0%

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados de Brasil (2013-2022).

Constata-se, ao analisar as Tabelas 1 e 2, um movimento crescente no número de professores/as com Pós-Graduação nas três modalidades apresentadas: Especialização, Mestrado e Doutorado. Fica evidente um avanço com relação à ampliação da frequência dos/as professores/as nos referidos cursos. Também é possível observar que, mesmo havendo uma queda no número total de docentes, em alguns anos, o número de professores/as com pós-graduação aumentou. Esse cenário evidencia que, dentre os/as professores/as em atividade do Ensino Médio, há interesse no aprimoramento profissional. Especificamente no estado de Santa Catarina (Tabela 3) houve intervalos de decréscimo no número de professores/as com especialização entre 2013 e 2015, e entre 2019 e 2020. Porém, apesar dessa variação, os números apresentaram uma tendência de crescimento a médio e longo prazos.

----- ESTUDOS EM EDUCAÇÃO -----

Tabela 2 – Distribuição de docentes do Ensino Médio por Pós-Graduação – Ceará – 2013-2022

Ano	Total	Pós-graduação					
		Especialização		Mestrado		Doutorado	
		Unitário	%	Unitário	%	Unitário	%
2013	19.495	5.660	29,0%	378	1,9%	37	0,2%
2014	20.036	5.792	28,9%	401	2,0%	53	0,3%
2015	20.210	6.205	30,7%	456	2,3%	73	0,4%
2016	18.642	6.522	35,0%	529	2,8%	83	0,4%
2017	18.819	6.764	35,9%	564	3,0%	98	0,5%
2018	19.059	7.193	37,7%	741	3,9%	120	0,6%
2019	19.148	7.931	41,4%	900	4,7%	168	0,9%
2020	18.864	8.114	43,0%	1.069	5,7%	231	1,2%
2021	18.556	8.145	43,9%	1.251	6,7%	279	1,5%
2022	20.046	8.444	42,1%	1.499	7,5%	424	2,1%

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados de Brasil (2013-2022).

Os dados apresentados evidenciam, no estado de Santa Catarina, uma perspectiva de ampliação da formação no âmbito da Pós-graduação, mormente, no *lato sensu*. Ficam evidentes os avanços de mais professores/as com especialização. Por outro lado, ainda é notório o reduzido número de mestres e doutores. Vale destacar que essa tendência é verificada, também, no estado cearense, como mostra a Tabela 2.

Tabela 3 – Distribuição de docentes do Ensino Médio por Pós-Graduação – Santa Catarina – 2013-2022.

Ano	Total	Pós-graduação					
		Especialização		Mestrado		Doutorado	
		Unitário	%	Unitário	%	Unitário	%
2013	16.787	7.650	45,6%	1.016	6,1%	181	1,1%
2014	17.735	7.631	43,0%	1.090	6,1%	196	1,1%
2015	16.916	7.396	43,7%	1.123	6,6%	227	1,3%
2016	17.119	7.654	44,7%	1.251	7,3%	327	1,9%
2017	17.379	9.272	53,4%	1.521	8,8%	449	2,6%
2018	18.816	9.682	51,5%	1.711	9,1%	530	2,8%
2019	18.967	9.799	51,7%	1.860	9,8%	594	3,1%
2020	18.837	9.789	52,0%	1.949	10,3%	646	3,4%
2021	21.278	10.844	51,0%	2.134	10,0%	688	3,2%
2022	21.105	10.955	51,9%	2.357	11,2%	986	4,7%

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados de Brasil (2013-2022).

Com base nos dados, sobretudo de Santa Catarina, questiona-se se a meta de 50% de professores/as da Educação Básica com Pós-Graduação não seria tímida. Um contexto seria aquele em que todos/as os/as professores/as, que não possuem Mestrado ou Doutorado, tenham Especialização. Com efeito, cursos de pós-graduação possibilitam, ao professor, formas de acompanhar o processo de desenvolvimento do

conhecimento, da ciência e da tecnologia, assim como suprir as novas demandas do ambiente escolar. Esse processo de reflexão sobre a própria prática contribui para uma melhoria na qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, na qualidade da educação em geral (Nunes; Oliveira, 2017). Todavia, vale destacar a ausência de regulação do *lato sensu* e o explícito processo de crescimento e ampliação de oferta e acesso, principalmente após a Resolução CNE/CES de abril de 2001. O documento traz, em seu Artigo 6º, as orientações voltadas aos cursos de *lato sensu* que, oferecidos por “instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional, independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento” (Brasil, 2001, p. 2). Tal decisão flexibiliza as normas de funcionamento desse nível de ensino e contribui para a grande popularização e, conseqüente, abertura à mercantilização da educação (Locatelli, 2021).

O mesmo documento ainda estabelece as diretrizes de funcionamento para a oferta da modalidade *stricto sensu* que passa pelo reconhecimento, pela autorização e renovação de reconhecimento dos cursos a serem concedidos por prazo determinado após aprovação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e homologado pelo Ministro da Educação (Brasil, 2001). Importa que esse processo de avaliação mais “rígido” não dificulte a oferta dessa modalidade aos professores/as em atividade na Educação Básica. Cursos de Mestrado e Doutorado possibilitam um desenvolvimento científico e teórico mais aprofundado, o que contribui diretamente para a reflexão da prática docente em sala de aula.

Com relação aos dados apresentados, destaca-se, também, o crescimento nas formações de *stricto sensu* nas três instâncias estudadas. No que diz respeito aos cursos de Mestrado, é possível observar que os números cresceram durante o período observado, e chegaram à máxima histórica, nos dois estados e em nível nacional, de professores/as mestres em atividade no Ensino Médio. Por outro lado, esses valores indicam um número ainda tímido. Destaca-se o estado de Santa Catarina, que possui o maior percentual de professores/as com Mestrado (11,2%).

Quanto aos dados referentes aos cursos de Doutorado, ao realizar um comparativo entre o início da série (2013) e o seu dado mais recente (2022), é possível constatar um aumento de 538%, em nível nacional, 1.146% no estado do Ceará e 545% no estado de Santa Catarina de professores/as doutores em atividade no Ensino

Médio. Esse cenário é promissor, já que mostra um crescimento na procura por cursos de formação continuada com longa duração e maior aporte teórico. Em contrapartida, os números ainda tímidos demonstram o pouco acesso dos docentes a esse nível de formação, o que reflete o distanciamento de cursos do *stricto sensu* da realidade da maioria dos professores/as da Educação Básica.

Contudo, apesar do aumento percentual de profissionais mestres e doutores, no cenário mais amplo, reitera-se que esse número ainda permanece tímido. Em âmbito nacional, o número de docentes com doutorado equivale à apenas 3% do total de professores/as em atividade. O estado do Ceará apresenta a menor porcentagem (2,2%) e o estado de Santa Catarina tem o melhor cenário, com 4,7%. Diante dessa realidade, é possível perceber a luta, ainda muito relevante, para a ampliação desses números. Ao oportunizar aos docentes condições de acesso a Pós-graduação no contexto do *stricto sensu*, em níveis de Mestrado e Doutorado, proporciona-se uma reflexão ampla sobre a prática educativa e a articulação entre ensino, extensão e pesquisa.

Diante desse contexto, duas conjecturas emergem: a Meta 16 poderia ter como primeiro objetivo mais de 50% e apontar um percentual específico para o *stricto sensu*. Segundo Locatelli (2021), é visível a diferenciação nas características da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Para o autor, esses cursos sofreram uma perda de identidade com sua separação, assim como uma disparidade nos seus objetivos. Um fator que contribui para esse quadro é a ausência de regulação e avaliação dos cursos de especialização (*lato sensu*), que podem impactar diretamente na sua qualidade. Essa modalidade de formação apresenta, atualmente, um cenário marcado por expansão desordenada na oferta de formações voltadas para interesses mercadológicos por parte das instituições, assim como uma busca por mera certificação por parte dos professores/as (Locatelli, 2021).

Assim, ao abordar a formação continuada de forma geral, a Meta 16 acaba por limitar o seu objetivo, quando estabelece uma meta de 50% para pós-graduação em ambos os níveis (*lato* e *stricto sensu*). Número esse, facilmente excedido pelas formações em *lato sensu* e, irreal para as formações em *stricto sensu*. Dessa forma, a Meta 16 falha em tratar as duas modalidades igualmente, o que compromete o seu cumprimento.

No que se refere às diferenças entre as duas modalidades de formação, Saviani (2017), afirma que

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, [...] se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores (Saviani, 2017, p. 4-5).

Nessa perspectiva, Dourado e Siqueira (2022) destacam a importância de estabelecer um projeto de formação de professores/as articulado à ciência produzida historicamente. É fundamental a defesa de que, na formação de professores/as, também se faz e se discute ciência. Dessa maneira, a formação continuada de professores/as faz parte de um processo de fortalecimento da profissão, assim como da compreensão da indissociabilidade da relação teoria-prática, o que contribui para a valorização do trabalho docente como um todo. Vale destacar que a formação continuada compreende dimensões “coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores”. Tal concepção envolve “atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica” (Dourado, 2015, p. 312). Com efeito, proporciona uma reflexão sobre a prática educacional do docente e busca um aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional.

Sendo assim, importa refletir sobre a qualidade das formações continuadas ofertadas. Para Silva (2015, p. 72), o que se espera de uma formação não se restringe ao formato de ações esporádicas e isoladas, mas que permita “adentrar com algum grau de profundidade o universo escolar e social e encontrar os caminhos que possibilitem, com alguma segurança, enfrentar os desafios que vão sendo trazidos para dentro do espaço-tempo escolar”. Nesse sentido, Locatelli (2021) afirma que se deve observar algumas limitações presentes no *lato sensu*. Para o autor, é desonesto “tentar defender ou querer acreditar que os grandes desafios da educação serão adequadamente enfrentados, ignorando-se o desenvolvimento teórico da educação e das ciências afins.” (Locatelli, 2021, p. 5). Ainda é um desafio romper com o pensamento utilitarista e instrumental muito encontrado em programas de formação docente, principalmente no atual cenário de ampliação das ofertas e falta de avaliação institucional.

É importante considerar quais as reais contribuições que a pós-graduação *lato sensu* tem no enfrentamento dos atuais problemas da escola pública, assim como as condições efetivas de acesso, diante da realidade dos professores/as da Educação Básica (Locatelli, 2021). Fatores, tais como, possibilidade de bolsas, programas de afastamento, afastamento remunerado e políticas de progressão salarial mediante formação continuada exercem forte influência na procura dos docentes por formação.

Ressalta-se, também, o papel ativo do professor nesse cenário repleto de disputas. Para que uma formação continuada agregue no desenvolvimento profissional e permita uma reflexão crítica sobre a realidade, é preciso que o docente não busque apenas uma demarcação de status ou uma certificação vazia. Ao contrário, uma qualificação profissional precisa contribuir ativamente para as funções social e intelectual que o professor assumirá na escola e na sociedade (Locatelli, 2021).

Nesse sentido, Dourado e Siqueira (2022, p. 73) afirmam que a formação continuada não se trata apenas de um modelo fragmentado e centrado em habilidades e competências, mas de um processo que respeita a pluralidade e diversidade cultural, e que contribui para a profissionalização docente. Essa concepção exige uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre a prática educacional e os seus fundamentos históricos, políticos e sociais. Assim, “constitui-se como uma política orgânica em um contexto que envolve o direito à educação como condição para ampliação pessoal/profissional dos estudantes e dos profissionais da educação”.

Destarte, um aspecto importante, nesse contexto, é o investimento em cursos de Mestrado e Doutorado. O *stricto sensu* possibilita o repensar criticamente a prática docente, assim como fortalece a profissão. Dessa forma, a política de incentivo e o apoio aos Programas de Mestrado e Doutorado importa estarem articulados às demandas dos outros níveis e etapas de ensino, assim como alinhados às políticas de valorização do professor. Tais políticas estão centralizadas no PNE e em âmbito estadual, no PEE de cada ente federado.

Com vistas a materializar a Meta 16 do PNE, foram estabelecidas estratégias, articuladas com os diversos sistemas de ensino, firmando o comprometimento de cada unidade federativa com a formação continuada docente. Ao analisarmos as estratégias nos PEEs dos estados de Ceará e Santa Catarina, é possível perceber alguns pontos de reflexão.

O PNE, em sua estratégia 16.2, firma o compromisso em “consolidar política nacional de formação de professores/as e professoras da educação básica, definindo

diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (Brasil, 2014). Nos PEEs de ambos os estados, é possível encontrar estratégias equivalentes, presentes no item 16.3 do documento do estado do Ceará, e 16.1 no estado de Santa Catarina. Essa ação mostra-se central na articulação entre instituições formadoras e Educação Básica, já que estabelece uma diretriz orientadora.

No que se refere às ações de incentivo à formação continuada de professores/as, o PEE do estado do Ceará traz, em sua estratégia 16.11, a proposta de ampliação de bolsas de estudo para pós-graduação, voltada para os professores/as da Educação Básica. Tal proposta também é contemplada no PEE catarinense, nas estratégias 16.4 e 16.5. Nesse âmbito de iniciativas de incentivo à formação *lato sensu* e *stricto sensu*, o Plano Estadual de Santa Catarina ainda prevê programas de afastamento remunerado e licenças para o período de vigência do curso (Santa Catarina, 2015). No PEE do estado do Ceará, esta proposta não é contemplada.

Destaca-se, também, a estratégia 16.4, do PEE do estado do Ceará, que busca “articular com o MEC e as universidades públicas a criação e ampliação da oferta de vagas *stricto sensu*, para profissionais da educação, ofertadas nas macrorregiões do Estado” (Ceará, 2016, p. 28). Tal proposta mostra a importância atribuída à formação docente em universidades, em cursos de maior duração, que oportunizem ao docente formação científica, o que possibilita uma reflexão sobre sua prática em sala de aula.

Também é importante ressaltar que em nenhum dos dois documentos analisados são apresentadas informações referentes à origem do investimento destinado às ações propostas. Afastamentos remunerados, ampliação de bolsas e de vagas são planos que, se concretizados, exigirão que os entes federados despendam valores significativos de investimento público. Para Kuenzer (2010), a omissão dos mecanismos de financiamento em documentos oficiais acaba por fazer com que esses se reduzam, apenas a uma declaração de boas intenções, e não em possibilidades efetivas e objetivas que podem ser acompanhadas e avaliadas.

Para Oliveira (2013, p. 64), “a formação continuada tem sido cada vez mais reclamada como uma condição para o pleno exercício da docência”. Além de importante fator na profissionalização da categoria, as formações continuadas contribuem para a constante capacitação dos/as professores/as para lidar com as atuais demandas trazidas às escolas. Esse cenário, porém, pode ser levado ao limite, por meio da flexibilização das relações de trabalho, da culpabilização dos docentes

pelo rendimento dos estudantes e, da conseqüente, precarização da prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada passa a ser encarada como responsabilidade do próprio docente, o que retira dos órgãos públicos a função de garantir condições para tal.

Nunes e Oliveira (2017) problematizam as condições objetivas da formação continuada quando afirmam que

a falta de estrutura física e administrativa na escola dificulta que o professor tenha tempo disponível para se dedicar à aprendizagem, além de as próprias condições de trabalho fazerem com que muitos professores descreditem os benefícios da formação continuada, sobretudo quando já exercem a profissão há um tempo maior (Nunes; Oliveira, 2017, p. 73).

Para além de políticas isoladas de incentivo à formação inicial, são necessárias ações que articulem as várias dimensões da valorização docente, tais como: formação, remuneração, carreira e condições adequadas de trabalho. De fato, condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a prática pedagógica dos professores/as, mesmo que formados, como “dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (Saviani, 2009, p. 153).

Para alcançar uma educação de qualidade social, é essencial o comprometimento da União, dos estados e dos municípios com as Metas e estratégias presentes no PNE. O documento, com objetivo de ampliação do direito de todos a uma educação de qualidade socialmente referenciada, precisa ser priorizado. A organização de um Sistema Nacional de Educação também se faz necessária. Por meio da integração dos sistemas de ensino e da articulação de todos os níveis e de todas as modalidades de educação, será possível a gestão, em regime de colaboração, dos recursos necessários para a sua materialização. Os desafios das práticas pedagógicas englobam muito mais do que as realidades específicas de cada instituição de ensino, eles são estruturais e necessitam de políticas de Estado (Kuenzer, 2011).

Nessa perspectiva, faz-se necessário agregar valor social à função de professor. Tornar a carreira docente atrativa e com prestígio, com vistas a atrair jovens estudantes do Ensino Médio para cursos de licenciatura, possibilitaria suprir a histórica falta de professores com formação adequada que o país enfrenta. Além de uma formação inicial que compreenda aspectos teóricos e pedagógicos para a prática docente, também é central promover a formação continuada desses profissionais, sobretudo no *stricto sensu*. Com todos/as os/as professores/as licenciados, com especialização nas

disciplinas que atuam e com mais mestres e doutores, fica-se mais próximo da universalização do Ensino Médio com qualidade social (Kuenzer, 2010).

Com base nas séries históricas apresentadas, é possível perceber o predomínio da especialização sobre o mestrado e doutorado. Esse cenário expõe as especificidades das formações *lato sensu*, com destaque ao acesso facilitado e à ausência de regulação. Pautados nos dados, pode-se inferir que não há políticas suficientes de incentivo à formação no âmbito do *stricto sensu*, como proposto nos PEEs. Destaca-se que, de forma contraditória, a busca evidente pelas especializações, coincide com a desregulamentação de *lato sensu* e suscita discussões acerca da qualidade e intencionalidade dessa formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 9 abr. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei 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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, 2013-2022**. Brasília: MEC/INEP, 2022.

CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação (2016/2024). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, v. 8, n. 101, p. 1-19, 1 jun. 2016.

COSTA, Eliane Miranda; MATOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299–324, abr. 2015.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **Textura**, v. 24, n. 59, p. 55-77, 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 427–446, 2014.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educação & Sociedade**, [online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 851-873, 2010.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

LOCATELLI, C. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, jun. 2021.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 66-80, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. **Educação em Questão**, v. 46, p. 51-74, 2013.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, v. 81, n. 20205, p. 1-10, 15 dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 9, n. 17/18, maio 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

A GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: Um estudo bibliográfico¹

Marileia João de Sousa Duarte

Flávia Wagner

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 exigiu diversas medidas para conter a transmissão do vírus, afetando a vida de todos. No setor da Educação, o fechamento das escolas gerou preocupações sobre a continuidade dos estudos, impactando significativamente todos os níveis e etapas da Educação, especialmente o Ensino Médio (EM). As políticas públicas para manter o sistema educacional necessitaram de adaptações imediatas, desafiando a comunidade escolar devido à falta de precedentes históricos. Este artigo foca a atuação da Gestão Escolar Pedagógica (GEP) frente às demandas docentes no EM.

Para este estudo, consideramos a categorização de Gestão Escolar proposta por Silva (2015), que considera seis dimensões: (i) a Gestão Pedagógica; (ii) a Gestão dos resultados educacionais; (iii) a Gestão democrática e participativa; (iv) a Gestão administrativa; (v) a Gestão de pessoas; e (vi) a Cultura e Clima escolar. O foco do trabalho recai sobre a Gestão Pedagógica, que para a autora, é uma das mais importantes no trabalho escolar, realizada em equipe, visando ao acompanhamento do trabalho pedagógico, da coordenação e da supervisão escolar no trabalho desenvolvido na escola.

Na tentativa de uma solução para o período atípico, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), adaptando soluções presenciais para o formato online, com videoaulas e materiais digitais (Arruda, 2020). Durante sua implementação, diversos desafios surgiram, resultando em elevadas taxas de evasão, especialmente no EM. Isso levou à investigação dos impactos da pandemia da Covid-19 no trabalho da GEP com os professores do EM. A GEP, também chamada de Coordenação Pedagógica, enfrentou novas dificuldades durante esse período.

¹ O presente trabalho é resultado da dissertação de mestrado em educação defendida em dezembro de 2024, intitulada *Pandemia da Covid-19: Trabalho da Gestão Escolar Pedagógica no Ensino Médio*.

Como questão de pesquisa, indagou-se: qual impacto a pandemia da Covid-19 trouxe para o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica que atua junto aos Professores do Ensino Médio no Brasil? Para responder a essa pergunta, foi realizado um estudo bibliográfico com os seguintes objetivos específicos: levantar as características do EM no Brasil durante o período pandêmico; mapear os estudos realizados sobre a pandemia da Covid-19 frente ao trabalho da GEP, privilegiando as publicações das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no período de 2020 a 2022; e diagnosticar os impactos da pandemia da Covid-19 no contexto de ensino e aprendizagem remoto, no trabalho da GEP junto aos professores do EM.

2 O ENSINO MÉDIO (EM) NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Os resultados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022) pontuam que 84,2% das matrículas do EM estão nas redes estaduais, e 15,8% são distribuídas entre instituições privadas, municipais e federais.

Os percentuais de aprovação no EM entre 2020 e 2021, período inicial da pandemia, mostram queda geral de 4,2%, variando por região, com a Região Norte registrando a maior queda (15%), e o Sudeste e o Sul, mais ricos historicamente, os menores índices (1% e 1,6%, respectivamente). A desigualdade no acesso à educação é evidente nas regiões brasileiras (Brasil, 2022, *apud* Anped, 2023).

Em 2022, dois milhões de adolescentes estavam fora da escola no país, agravando a desigualdade. O percentual de distorção idade-série no EM ainda afeta cerca de $\frac{1}{4}$ dos alunos, indicando preocupação. A queda na renda das famílias durante a pandemia contribuiu para o aumento da evasão escolar, pois muitos alunos precisaram trabalhar, cuidar de familiares, ou enfrentaram problemas de saúde (Ferraz; Marinho; Teixeira, 2022).

Dados do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) de 2021, publicados em 2023, sobre o perfil do estudante do EM, foram coletados por amostragem (Brasil, 2023). A pesquisa focou no nível socioeconômico dos estudantes, cuja variação é marcada pela posse de bens e escolaridade dos pais/responsáveis. O nível mais baixo inclui estudantes com poucos bens e pais/responsáveis com escolaridade até o 5º ano do Ensino Fundamental; e o mais alto, estudantes com patrimônio mais amplo e pais/responsáveis com ES completo. A

escolaridade dos pais reflete na posse de bens, corroborando a ideia de ascensão social vinculada à educação.

A pesquisa destaca a influência desses fatores no desempenho dos alunos, especialmente durante a pandemia. Os dados mostram que 1,5% dos alunos do EM, em 2020, não tiveram acesso aos materiais escolares durante a pandemia, e na maioria, eles estão em regiões específicas e em escolas públicas (Brasil, 2023).

A heterogeneidade do perfil dos jovens do EM é evidente, considerando fatores simbólicos, culturais e socioeconômicos (Brasil, 2023). A pandemia afetou a socialização, mas as tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), essenciais para o ERE, desempenharam papel importante.

3 MAPEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19 FRENTE AO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA (GEP)

O período da Pandemia da Covid-19 (2020-2022) foi o selecionado, priorizando as onze reuniões da Anped, nacional e regionais, realizadas no período, como fonte de dados.

Os Grupos de Trabalho (GT) selecionados para fazer a busca das publicações dentro dos anais foram: GT04, GT08, GT09 e GT12, com os descritores *Gestão Escolar*; *Gestão Pedagógica*; *Pandemia da Covid-19*; e *Ensino Médio*. Como critério de inclusão, os textos precisavam versar sobre a GEP no EM. Foram excluídos trabalhos que abordassem a Gestão Escolar apenas com intervenções junto aos estudantes ou foco restrito a ações administrativas, experiências da Educação Infantil ou Ensino Fundamental, que envolvessem o Ensino Superior (ES) e textos duplicados.

Desses anais, apenas três foram selecionados, pois não foram encontrados trabalhos aderentes ao tema. Como não houve número expressivo de trabalhos, o *corpus* de análise foi ampliado utilizando a plataforma de Inteligência Artificial (IA) *Research Rabbit* e o *Google Acadêmico*, empregando os mesmos descritores e interregno, e Revistas com avaliação Qualis-Capes A foram priorizadas. Destacamos o baixo número de textos encontrados, o que configura um campo promissor para novas pesquisas. O quadro abaixo sintetiza as obras analisadas.

Quadro 1 – Obras analisadas

Ano	Autoria	Título	Fonte
2021	Rabello <i>et al.</i>	Currículo e educação infantil: implicações e desafios durante a pandemia da covid-19	Anais da 25 ^a Reunião Regional da Anped Nordeste
2021	Ribeiro e Faria	Saberes didáticos e tecnologias no contexto pandêmico: teria sido a caixa de pandora aberta?!	Anais da 40 ^a Reunião Nacional da ANPEd
2021	Oliveira; Pereira Jr.; Clementino	Relatório Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia	GESTRADO - UFMG
2022	Ferreira, Silva e Placco	Condições de trabalho e formação docente em período pandêmico: desafios das escolas paulistas	Anais da 15 ^a Reunião da Anped Sudeste
2022	Jost, Druzian e Ferreira	A efetividade da implantação do ensino remoto com as disciplinas organizadas em ciclos no Ensino Médio Integrado	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica
2022	Menezes e Sedano	As condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seus desafios: um olhar para a etapa do ensino médio	Debates em Educação
2022	Santos, Souza e Espírito Santo	Educação no Contexto da Pandemia: percepções críticas da Coordenação Pedagógica	EaD em Foco

Fonte: Organizado pelas autoras com dados da pesquisa.

A Análise de Conteúdo (Bardin, 2010) foi a ferramenta para sintetizar e classificar os dados, determinando duas categorias: 1) *Atuação da Gestão Escolar Pedagógica (GEP)*, composta pelas subcategorias *desafios, experiências/contribuições, e dificuldades*; e 2) *Ações da Gestão Escolar Pedagógica (GEP)*, com as subcategorias *atividades/enfrentamento, e organização/reorganização*.

4 PRÁTICAS/ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PELA GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA (GEP) DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Na categoria *Atuação da Gestão Escolar Pedagógica (GEP)*, subcategoria *desafios*, Ferreira, Silva e Placco (2022, p. 03) revelaram o “acúmulo de tarefas, sobrecarga, estresse, sentimentos ambíguos quanto ao desempenho profissional; dificuldades com os usos dos recursos tecnológicos, acessibilidade, conectividade, incertezas quanto ao retorno presencial, entre outros”. Isso também ocorreu para a GEP, pois para Lück (2009), através da cultura escolar proativa e empreendedora, essa equipe incentiva os profissionais para lidarem de forma autônoma com os desafios diários, transformando-os em oportunidades.

O *Relatório Técnico Gestrado* (Oliveira; Pereira Jr.; Clementino, 2021) destaca a falta de preparo para os *desafios* enfrentados, sugerindo a necessidade de esforço coletivo. Os desafios enfrentados pela escola foram destacados por Ferreira, Silva e Placco (2022). Já Jost, Druzian e Ferreira (2022) enfatizaram que, para os *desafios* de 2020, priorizaram-se ações de resgate, ressignificação das trajetórias formativas, continuidade de estudos e garantia à educação como fundamentais para a permanência e o êxito dos estudantes.

Vale lembrar que a questão da evasão no EM já era uma preocupação anterior à pandemia, agravada com seu advento. Mesmo com declínio de evasão desde 2010, houve aumento expressivo em 2020 e 2021 (ANPED, 2023).

Para Menezes e Sedano (2022), há *desafios* inerentes à própria condição de trabalho da GEP, e embora utilizem o termo *coordenadores pedagógicos*, pontuam sobrecarga de trabalho, precariedade da infraestrutura e falta de clareza na identidade desse profissional, que desempenha múltiplas tarefas na escola, entre outros.

Rabello *et al.* (2021) incluem questões relacionadas à Gestão Financeira e Administrativa, e à falta de oportunidades de fortalecimento das equipes, já que se trata de *um esforço conjunto*, que precisa do envolvimento de todos. No período pandêmico, o distanciamento social forçou a comunicação por meio eletrônico, principalmente pelo aplicativo *WhatsApp*, que conforme Kirchner (2020, *apud* Rabello *et al.*, 2021), auxiliou nesse *esforço conjunto*. Contudo, se já é difícil manter uma equipe coesa trabalhando no mesmo espaço, quando ele se torna virtual, *os desafios aumentam*.

Ribeiro e Faria (2021) pontuam os saberes demandados para atender as necessidades dos professores, destacando o uso das TIC, e enfatizam o *desafio* de pensar pedagogicamente, considerando os alunos e suas circunstâncias próprias. Os autores destacam a pedagogia *centrada nas telas*, e que é preciso sensibilidade e buscar transformar esses momentos em oportunidades para aprendizagem.

Destacamos que a *pedagogia centrada nas telas* encontrou o *desafio* da desigualdade, pois durante o período de 2020 para 2021 houve diminuição nos índices de aprovação dos estudantes do EM em todas as regiões do país (Brasil, 2022, *apud* ANPED, 2023). Logo, por mais que as equipes escolares tenham se empenhado, a aprovação no EM sofreu consideravelmente, e a questão financeira teve seu efeito, pois as regiões historicamente mais desenvolvidas apresentaram impacto menor. Ademais, o distanciamento social reduziu as interações sociais diretas, e por isso acreditamos que também tenha afetado a *pedagogia centrada nas telas*.

Santos, Souza e Espírito Santo (2022) pontuam que o distanciamento físico gerou evasão, dificuldades para construir as aprendizagens, e tornou o trabalho pedagógico ainda mais precário. Entre os desafios para a GEP, salientam que, como os professores, essa equipe não estava preparada para a incorporação das TIC, que foram importantes na mediação do ensino e aprendizagem. “Nesse contexto, vislumbrou-se o papel fundamental da Coordenação Pedagógica dentro da escola, a qual realizou um trabalho fundante de articulação em um diálogo permanente [...]” (Santos; Souza; Espírito Santo, 2022, p. 10).

Ainda na categoria *atuação da GEP*, subcategoria *experiência/contribuições*, (Rabello *et al.*, 2021) destacaram os desafios sociais e psicossociais causados pela ruptura do vínculo entre escola, alunos e famílias, ressaltando a importância das experiências concretas no ambiente escolar. Apontaram que a gestão escolar enfrentou dificuldades ao propor estratégias para manter a conexão entre alunos, famílias e instituição, especialmente a GEP. Também, que muitos alunos manifestaram resistência em adotar o formato de aulas remotas no início. Silva (2015) também menciona essa resistência, destacando que introduzir mudanças na cultura escolar pode ser complexo pela resistência de diversos grupos.

Ribeiro e Faria (2021) afirmam o *desafio* evidente, referente à utilização das TIC. Embora seja inegável a presença constante delas na rotina tanto de alunos quanto de professores, seu uso com propósitos educacionais ainda é tema de debate, e a escola precisou repensar suas abordagens e métodos de planejamento.

Não é possível saber tudo a respeito de tudo (Silva, 2015), e nem prever acontecimentos como a pandemia. Por isso, é fundamental que se invista em formação continuada e haja o estabelecimento de parcerias com universidades e outras instituições para contribuir com a capacitação dos professores e membros da equipe. Em dois colégios, que analisados por Santos, Souza e Espírito Santo (2022), as Coordenações Pedagógicas desempenharam papel crucial na formação continuada, promovendo oportunidades formativas focadas na aplicação das TIC no contexto do ERE.

Na subcategoria *contribuições*, Santos, Souza e Espírito Santo (2022) avaliaram as *contribuições* da Coordenação Pedagógica com o processo de ERE, e para compreendê-las melhor, a próxima categoria traz mais elementos. Na subcategoria *dificuldades*, Rabello *et al.* (2021), mencionam *desafios* e *dificuldades* concernentes aos campos financeiro e administrativo, já mencionados.

Ainda segundo Rabello *et al.* (2021), a gestão enfrentou consideráveis *desafios* ao propor *estratégias* que mantivessem os laços entre escolas, alunos e suas famílias. Jost, Druzian e Ferreira (2022) destacam a importância de uma escuta atenta às necessidades e capacidades individuais dos estudantes, o que possibilitou um acompanhamento pedagógico direcionado para enfrentar os *desafios* da aprendizagem.

Rabello *et al.* (2021) destacam que escolas com GEP ágil na integração da cultura digital no ensino tiveram menos dificuldades, em contraste com aquelas que demoraram, porque essas últimas enfrentaram *desafios* significativos. Apesar dos esforços da GEP e da administração, a colaboração com professores e o envolvimento da comunidade escolar foram essenciais para o funcionamento das escolas durante o período atípico, conforme Lück (2009), que destaca a importância da participação ativa da comunidade escolar. Para Rabello *et al.* (2021), quando houve atraso da Gestão, uma série de desafios e obstáculos afetaram todas as áreas e geraram impactos em diversas dimensões. Já Ferreira, Silva e Placo (2022) comentam que as mudanças em grande escala trouxeram impacto em diversas esferas, e para Menezes e Sedano (2022), a pandemia trouxe impactos para o trabalho da *Coordenação Pedagógica*.

Entre essas dificuldades que geraram impacto, destacamos a já mencionada evasão escolar no EM (ANPED, 2022), confirmadas por Jost, Druzian e Ferreira (2022); Rabello *et al.* (2021); e Santos, Souza e Espírito Santo (2022). Rabello *et al.* (2021) ainda mencionaram a sobrecarga de trabalho dos professores, que acrescentamos ter ocorrido com a GEP. Para esses autores, entre as dificuldades estavam a implantação de novas metodologias, e que elas demandaram *ações corretivas*, que também geraram incertezas e inseguranças, afetando até mesmo o *clima organizacional*.

Ribeiro e Faria (2021) salientam as dificuldades da equipe pedagógica para *orientar os professores durante a pandemia*. Assim, novamente evocamos Silva (2015), quando a autora pontua que *ninguém sabe tudo*, pois até mesmo a GEP precisou buscar respostas. Ribeiro e Faria (2021, p. 4) consideram as dificuldades em ordem decrescente:

Uso da tecnologia; falta de conhecimento metodológico quanto à aplicação das tecnologias no contexto escolar; conhecimento e aplicação das competências socioemocionais, com ênfase na empatia; falta de planejamento e altas cargas burocráticas por parte das secretarias de educação e baixa participação da família.

Os autores evidenciam que a baixa adesão da família, a falta de planejamento e o excesso de atividades burocráticas já têm sido assinalados há tempos, não se restringindo somente ao período pandêmico. A baixa adesão pode ter ocorrido por razões *financeiras*, ou mesmo desconhecimento e dificuldades no uso das TIC para auxílio aos filhos. Acreditamos que tais desafios foram reflexo de dificuldades enfrentadas pelas famílias. A pandemia influenciou a *produção humana*, refletindo nas escolas, o que destaca a perspectiva sócio-histórica da pesquisa.

Dentro da segunda categoria *Ações da Gestão Escolar Pedagógica (GEP)*, na subcategoria *atividades/enfrentamento*, Rabello *et al.* (2021) pontuam que a Gestão Escolar se viu sem recursos, sem materiais, e faltavam políticas públicas para garantir o êxito de suas *atividades*. Os autores também destacam as *atividades pedagógicas* propostas e a prevenção da evasão escolar, que já citamos, além das *dificuldades* com os recursos tecnológicos, que impactaram as *atividades* da gestão escolar.

Segundo Ferreira, Silva e Placco (2022, p. 2), “adaptações eram feitas conforme as necessidades apareciam; com isso observa-se o volume crescente de atividades, sobrecarga de trabalho, estresse [...]”. Concordamos com os autores e afirmamos que muito do planejamento era de *reorganização*, pois como já mencionamos anteriormente, não é possível prever tudo.

Rabello *et al.* (2021, p. 120, grifo nosso) ainda destacaram, conforme também já mencionado, que as dificuldades que a pandemia trouxe teve impactos sobre as *atividades da gestão escolar*, além de pontuar desafios futuros, como a retomada do ensino presencial: os “*desafios* de diferentes ordens, relacionadas diretamente à complexidade de atribuições e de dimensões da gestão escolar em si”.

Ribeiro e Faria (2021, p. 4, grifos nossos) assinalam que

Esse momento de pandemia resultou em experiências em torno da necessidade de reorganização das **atividades** escolares, adaptando-as à modalidade remota. Quando isso não era possível, buscaram alternativas de garantir aos alunos o acesso às **atividades** escolares. [...] Os orientadores pedagógicos acrescentam como dificuldades: aplicação das competências socioemocionais, falta de planejamento e excesso de **atividades** burocráticas e baixa participação das famílias.

Destacamos a necessidade de *reorganização* e adaptação das *atividades*, que precisaram de muitos redirecionamentos, além da necessidade de (mais) pesquisas com o tema, pois não conseguimos traçar *redirecionamentos*.

Para Santos, Souza e Espírito Santo (2022), a transição forçada para o ERE revelou falta de estudo aprofundado sobre a educação brasileira, destacando a necessidade de uma política consistente para fornecer estrutura adequada, incluindo computadores, tablets, internet e garantia de espaço adequado para acompanhamento das atividades pedagógicas, considerando que nem todos os estudantes têm condições ideais em casa. As palavras dos autores confirmam a necessidade de (mais) pesquisas sobre o tema.

No que se refere à falta de *estrutura adequada*, pontuamos que, no ano de 2022, 20,5% das escolas do país não tinham sequer energia elétrica (Agência Nacional de Telecomunicações, 2023), o que corresponde a 3,4 mil escolas; 9,6 mil escolas não tinham acesso à internet, e 46,1 mil não tinham laboratório de informática.

Essas informações refletem condições de trabalho precárias para os trabalhadores da educação e denotam a precariedade enfrentada pelos alunos. Ainda segundo Santos, Souza e Espírito Santo (2022), os profissionais da educação enfrentaram uma degradação das condições de trabalho durante o ERE, dependendo de grupos de redes sociais e sem horários definidos, resultando em aumento da carga horária e elevando níveis de estresse. Adicionalmente, precisaram usar seus próprios equipamentos e conexões de internet, levando à aquisição de recursos próprios para atender à demanda.

Novamente destacamos que os impactos financeiros da pandemia afetaram a comunidade escolar, incluindo a GEP. Além da sobrecarga de trabalho e do estresse, houve a necessidade de adquirir equipamentos para realizar as atividades pedagógicas, agora em casa, que antes eram feitas nas dependências da escola.

O já mencionado acúmulo de tarefas (Ferreira; Silva; Placco, 2022) foi somado ao impacto financeiro (Rabello *et al.*, 2021), e trouxe consequências para a saúde dos trabalhadores em educação, em razão do estresse, destacando a GEP.

O *Relatório Técnico Gestado* (Oliveira; Pereira Jr.; Clementino, 2021) destaca que a maioria dos professores participaram de atividades de formação em TIC oferecidas pelas Secretarias de Educação, mas 32,5% dos alunos não tinham acesso aos recursos para aulas remotas, 1 a cada 5 não possuía autonomia para acompanhar essas aulas, e mais da metade dos professores (53,6%) não se sentia preparada para ministrar aulas não presenciais.

Para Jost, Druzian e Ferreira (2022, p. 3), houve [...] uma resignificação das *atividades* letivas remotas pelos estudantes e pelos docentes”. Entretanto, cabe

destacar que a pesquisa dos autores teve como foco o ERE em um Instituto Federal, acrescida ao nosso *corpus* de pesquisa por se tratar do nível médio, mesmo que em cursos técnicos integrados.

Menezes e Sedano (2022, p. 353) salientam que, “embora seja responsabilidade da coordenação pedagógica os aspectos didático-pedagógicos, esses(as) profissionais exercem *atividades* que vão além das atribuições previstas à sua função”, além de destacar a escassez de recursos, já confirmada por outros autores.

Continuando a análise da categoria 2 - *Ações da Gestão Escolar Pedagógica (GEP)*, na subcategoria agrupada, *enfrentamento*, Jost, Druzian e Ferreira (2022) enfatizam que o acompanhamento pedagógico durante a pandemia priorizou uma escuta sensível ao estudante para auxiliá-lo nos desafios do ensino. Entretanto, nem todas as instituições conseguiram realizar esse processo de forma sistematizada.

A comunicação, principalmente via WhatsApp, teve papel significativo durante a pandemia (Kirchner, 2020, *apud* Rabello *et al.*, 2021), que destacou a inusitada interação com alunos e familiares por meio de grupos no aplicativo. A possível conexão entre a sobrecarga de atividades e estresse durante esse período pode estar relacionada a essa forma não convencional de atendimento. A mudança para o trabalho remoto devido à pandemia, horários divergentes entre professores, pais e alunos podem ter levado a comunicações fora do horário tradicional devido às circunstâncias socioeconômicas.

Para Rabello *et al.* (2021), deve haver “persistência da gestão democrática participativa, [...] enxergando nesta ação uma alternativa e uma ferramenta para o *enfrentamento* do retorno às aulas [...]”. Contudo, houve uma parcela da comunidade que, mesmo com os esforços de produção de material impresso e atividades adaptadas para o ensino remoto, não tinha acesso a essas atividades por não terem como ir buscá-las, ou mesmo não devolviam para a devida correção (Hackenhaar; Grandi, 2020, *apud* Rabello *et al.*, 2021).

Todas as *atividades de enfrentamento* demandaram tempo, e mesmo que tenham ocorrido *formações*, tudo era muito novo, exigindo habilidades que a maioria não tinha. Precisamos considerar que quem já tem habilidades com *produção de conteúdo para internet* pode realizar essas *atividades* em tempo menor, mas quem está começando, em uma situação de *pressão*, certamente levará mais tempo. Esses fatores contribuíram para a sobrecarga e o aumento do estresse no trabalho,

exacerbando a precarização das condições de todos. O distanciamento físico também elevou o estresse e dificultou o suporte mútuo entre equipes e professores.

Ainda na categoria 2, na subcategoria *organização/reorganização*, Ferreira, Silva e Placco (2022) mencionam aumento na oferta de formações para os professores, mas elas nem sempre atendiam suas necessidades. “Eles ainda têm muita dúvida com relação à *organização* de um material diferenciado [...]” (Ferreira; Silva; Placco, 2022, p. 3). Destacamos que o ERE parece não ter considerado os problemas de muitos alunos para acessar à internet ou ter aparelhos eletrônicos à disposição para acompanhar as aulas. Podemos inferir que se acreditava que, *como todo mundo tem celular*, isso não seria um problema, mas a realidade mostrou-se mais complexa, necessitando esforço ainda maior: a produção de materiais impressos com retirada e devolução posterior, que nem sempre ocorreu (Hackenhaar; Grandi, 2020, *apud* Rabello *et al.* 2021).

O *Relatório Técnico Gestrado* (Oliveira; Pereira Jr.; Clementino, 2021) demonstra que muitos professores precisaram se deslocar até a escola durante o período de distanciamento para realizar suas atividades, revelando dificuldades de acesso a equipamentos. A falta de condições que impactou a organização do trabalho pode ter contribuído para o aumento do estresse, mas não há dados específicos da GEP, que nos faz reforçar a necessidade de pesquisas, inclusive de campo, que possam fornecer dados sobre essa realidade.

Jost, Druzian e Ferreira (2022, p. 1) avaliaram a *organização* como algo positivo. Segundo Menezes e Sedano (2022, p. 366-368), “o trabalho da coordenação pedagógica é imprescindível na *organização* do trabalho didático-pedagógico”, e “[...] por meio dos campos da Didática e da Pedagogia, esse (a) profissional poderá construir uma base teórico-prático na *organização* do seu trabalho pedagógico”.

Os autores salientam que não existe formação específica para *Coordenador Pedagógico*, e destacamos que existem diferentes nomenclaturas adotadas pelas diversas redes de ensino. Concordamos com os autores, em parte, quando afirmam “[...] a necessidade em se ter publicações que discutam sobre a coordenação pedagógica, especialmente no contexto do novo Ensino Médio [...]” (Menezes; Sedano, 2022, p. 369); em parte porque não é apenas ou *especialmente* no contexto do Novo Ensino Médio: há necessidade de publicações *sobre a Gestão Escolar Pedagógica (GEP) de profissionais que trabalham com o Ensino Médio*, e destacamos que foi necessário *extrapolar o corpus* de pesquisa.

Quanto à *reorganização*, o *Relatório Técnico Gestrado* (Oliveira; Pereira Jr.; Clementino, 2021, p. 5) salienta as condições de trabalho dos profissionais de educação em relação às adaptações necessárias, “[...] já que eles se encontram na linha de frente do processo de *reorganização* escolar”.

Embora não tenhamos conseguido traçar exclusivamente os impactos na GEP que atua com os professores do EM devido à escassez de trabalhos específicos, constatamos diversos impactos, desde práticos, como atividades diárias, até psicossociais e financeiros, incluindo estresse, sobrecarga de trabalho e necessidade de aquisição de equipamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora nossa pesquisa não tenha capturado todos os efeitos enfrentados pela GEP junto aos Professores do EM no país devido à escassez de estudos na área, podemos afirmar que diversos desafios foram enfrentados. Eles variaram de questões práticas ligadas às atividades diárias da profissão até desafios psicossociais e financeiros, relacionados ao estresse e sobrecarga de trabalho, além da necessidade de adquirir equipamentos.

Entre os principais achados, é pertinente destacar que houve profissionais que sequer conseguiram adquirir equipamentos para realizar seu trabalho de maneira remota, precisando se deslocar até as escolas, mesmo no período de distanciamento físico, para poder exercer suas atividades de trabalho.

Portanto, os impactos percebidos pontuam uma acentuação das diferenças econômicas e sociais. O alcance das ferramentas tecnológicas também não atingiu a totalidade dos estudantes e professores, pois houve a necessidade de impressão de materiais e da ação da GEP na entrega deles para alunos e/ou responsáveis, e que professores se deslocassem até as escolas para desenvolver suas atividades por não possuírem equipamentos necessários e não disporem de recursos para adquiri-los. O único impacto que pareceu positivo foi registrado com o enfrentamento da resistência do uso de recursos tecnológicos no contexto educacional, que entrou na cultura escolar após a pandemia.

Sugerimos e incentivamos fortemente a realização de pesquisas *por* e *com* a GEP, pois acreditamos ser um campo fértil e pouco explorado.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES – ANATEL. **Em 2022, Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet.** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-a-internet>. Acesso em: 04 jan. 2024.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a distância**, v. 7, n. 1, p.257-275, 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?** Subsídios para consulta pública. Relatório Final. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em 28 de nov. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa – Portugal: Edições 70 Ltda., 2010.

BRASIL. **Portaria Nº 627, de 04 de abril de 2023.** Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4257/portaria-mec-n-627>. Acesso em: 28 maio 2023.

FERRAZ, F. S. S.; MARINHO, D. C.; TEIXEIRA, C. M. S. A formação de professores alfabetizadores frente aos impactos da pandemia do covid-19: uma breve discussão. **Anais...** 26ª Reunião Científica Regional Nordeste da Anped, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12480-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

FERREIRA, P. V.; SILVA, D. A.; PLACCO, V. M. N. S. Condições de trabalho e formação docente em período pandêmico: desafios das escolas paulistas. **Anais...** 15ª Reunião da Anped-Sudeste, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11775-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo escolar: Resultados 2022.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 02 fev. 2024.

JOST, I.; DRUZIAN, L. B.; FERREIRA, N. A efetividade da implantação do ensino remoto com as disciplinas organizadas em ciclos no Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 22, p. e12739, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.12739.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MENEZES, L.; SEDANO, L. As condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seus desafios: um olhar para a etapa do ensino médio. **Debates em educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 353–374, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p353-374.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JR., E.; CLEMENTINO, A. M. **Relatório técnico trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: GESTRADO-UFMG, 2021.

RABELO, A. K. P. W.; COSTA, L. M. L.; SANTOS, M. J. A. Currículo e educação infantil: implicações e desafios durante a pandemia da covid-19. **Anais... 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste**, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6803-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

RIBEIRO, A. E. A.; FARIA, I. C. C. Saberes didáticos e tecnologias no contexto pandêmico: teria sido a caixa de pandora aberta?! **Anais... 40ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_26. Acesso em: 12 out. 2023.

SANTOS, J. J.; SOUZA, N. S; ESPÍRITO SANTO, E. Educação no Contexto da Pandemia: percepções críticas da Coordenação Pedagógica. **EaD em Foco**. v. 12, n. 3, e1913, 2022. Doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1913>.

SILVA, C. G. **Dimensões da gestão escolar**: saberes e práticas do Diretor da Escola. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2015.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE:

Desafios e perspectivas contemporâneas

Beatriz Heitich da Silva Farias

Flávia Wagner

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de uma pesquisa de mestrado que objetiva dialogar sobre o trabalho docente e suas interligações com o adoecimento no contexto educacional. A análise do mal-estar vivenciado pelos professores no ambiente laboral exige uma exploração abrangente, embasada em abordagens históricas e sociais.

Na sociedade contemporânea, a profissão docente enfrenta desafios significativos que impactam diretamente a saúde e o bem-estar dos educadores. O trabalho do professor transcende a sala de aula, e as constantes transformações sociais adicionam novos desafios a essa atividade essencial. Condições de trabalho deterioradas, reconhecimento profissional inadequado, burocracia excessiva e remuneração insatisfatória são alguns dos fatores que contribuem para o surgimento de um quadro de adoecimento entre os docentes.

Portanto, neste contexto neoliberal, torna-se essencial investigar a essência do adoecimento docente, explorando as origens dessa problemática enraizadas nas mudanças sociais, econômicas e políticas. É vital compreender como o trabalho e a saúde dos professores se entrelaçam, influenciados por uma miríade de fatores que extrapolam o cenário escolar.

Sendo assim, esta pesquisa explora as condições de trabalho e o adoecimento docente na Educação Básica, focalizando os desafios contemporâneos enfrentados pelos professores. Como fundamentação teórica o texto aborda a interação entre o contexto capitalista, a saúde dos docentes e as implicações da pandemia de COVID-19. Dialoga com as políticas e as reformas baseadas na lógica do mercado e as suas influências nas condições de trabalho dos professores e, conseqüentemente, sua saúde. Discute como a mercadorização da educação e outras reformas recentes têm levado à deterioração acentuada das condições de trabalho dos docentes, contribuindo para um ambiente laboral cada vez mais precário e instável, como a relação entre a carga de trabalho e a saúde dos professores; a uberização do trabalho docente e a

contratação temporária, que afetam negativamente a saúde física e emocional dos professores.

Em seguida apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa, que se configura como qualitativa baseada em um estudo de caso numa Escola Estadual do município de Tubarão/SC. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado com Professores.

Como resultado e discussão apresenta e interpreta os dados coletados sobre as condições de trabalho e a saúde dos docentes frente a 3 categorias de análise: 1) características gerais dos professores; 2) saúde dos professores na educação básica; 3) impactos da pandemia e pós-pandemia na saúde docente. Por fim, aponta-se as considerações finais.

2 CONTEXTO CAPITALISTA E O TRABALHO DOCENTE

Para compreender as implicações do sistema capitalista no trabalho docente, é fundamental entender o significado do trabalho e da educação. Sob as perspectivas de Saviani (2005) e Marx (2013; 2017), o trabalho e a educação são elementos essenciais para a existência humana e a construção da sociedade. Marx (2013; 2017) vê o trabalho como a essência da atividade humana, a base da transformação e desenvolvimento da sociedade. O trabalho abrange não apenas a produção de bens materiais, mas também a criação e recriação da realidade social. A forma como o trabalho é organizado e apropriado tem implicações significativas na estruturação da sociedade e nas relações de poder. Saviani (2005) argumenta que a educação desempenha um papel crucial no processo de produção e reprodução social, transmitindo conhecimentos, valores culturais e habilidades necessárias para a formação dos indivíduos e a continuidade da sociedade. A educação não é apenas um instrumento isolado, mas um elemento essencial da organização social.

A combinação dessas perspectivas permite explorar profundamente as relações entre trabalho, educação e capitalismo, e como essas dinâmicas afetam o trabalho docente. A visão de Marx sobre o trabalho como uma atividade central na vida humana nos leva a questionar como essa perspectiva influencia a educação em um sistema capitalista focado no lucro e na acumulação de capital. Saviani nos convida a refletir sobre como a educação é moldada para atender aos interesses da classe dominante.

Nos últimos trinta anos, o cenário educacional brasileiro foi marcado por reformas políticas e sociais significativas, impulsionadas pelo avanço do neoliberalismo e pela globalização, resultando no Consenso de Washington. Essas medidas, como a abertura ao capital estrangeiro, a redução da interferência do Estado na economia, a privatização de empresas estatais e a redução dos gastos públicos, contribuíram para a precarização do sistema educacional e das condições de trabalho dos professores (Evangelista *et al.*, 2017).

Saviani (2005) destaca que a busca pelo lucro transforma a educação em mercadoria, comprometendo a infraestrutura das escolas e a qualidade do ensino. Portanto, isso leva à precarização do trabalho docente, com menos regulamentações e proteções trabalhistas, resultando em insegurança e vulnerabilidade para os professores, que enfrentam sobrecarga de trabalho, baixos salários e falta de perspectivas de carreira.

Ademais, a influência de organismos de financiamento multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), direcionou as políticas educacionais para uma lógica mercadológica. A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, exemplifica esse movimento. Embora a Declaração visasse universalizar a Educação Básica, a influência do BM levou a uma visão onde a educação se torna uma mercadoria e os professores enfrentam condições precárias de trabalho (LIBÂNEO, 2016).

Conseqüentemente, a reestruturação produtiva reflete a lógica da acumulação flexível do capitalismo. Antunes (1995) argumenta que essa acumulação é acompanhada por uma intensificação do trabalho, exigindo dos trabalhadores disponibilidade constante e flexibilidade para se adaptar às demandas do mercado. Isso aprofunda as desigualdades sociais e aumenta a exploração dos trabalhadores, incluindo os docentes.

A noção do Professor Polivalente, que atua em diversas áreas de conhecimento, frequentemente coloca o docente na posição de desempenhar múltiplas funções. Conseqüentemente, essa abordagem pode comprometer a qualidade do ensino e a saúde do professor, devido à sobrecarga de responsabilidades (Batista, 2011, apud Silva, 2022).

Outro fenômeno que intensifica a precarização do trabalho docente é a "uberização", que consiste na contratação de professores por meio de aplicativos ou plataformas digitais, de forma individualizada e temporária. Essa realidade envolve

aulas por demanda, sem garantias de estabilidade ou benefícios. Embora mais evidente nas instituições privadas, a contratação sem garantia de estabilidade é a realidade de muitos professores das escolas públicas (Costa, 2021).

Adicionalmente, as Admissões em Caráter Temporário (ACT) também contribuem para a precarização do trabalho docente. Embora respaldadas pela legislação, essas contratações afetam a estabilidade e os direitos trabalhistas dos profissionais, além de impactar negativamente a qualidade da educação. A média de professores temporários nas escolas estaduais e municipais é alta, refletindo políticas educacionais que priorizam a redução de custos e a flexibilização das relações de trabalho (Oliveira, 2021).

Essas condições adversas geram insegurança nos professores, levando-os a trabalhar em várias escolas para garantir seu sustento, resultando em sobrecarga de trabalho. Esse cenário compromete o bem-estar e a saúde emocional dos docentes, levando ao sofrimento e ao adoecimento (Martins, 2018).

Martins (2018) destaca a diferença entre sofrimento e adoecimento, sublinhando que embora todos estejam passando por tempos de sofrimento, isso não necessariamente se traduz em adoecimento para todos, inclusive para os professores. Reconhecer essa distinção é importante, pois indica a capacidade de lidar com o sofrimento de maneira saudável.

Dejours (1993) complementa essa discussão ao abordar o sofrimento mental como uma resposta às condições adversas do ambiente de trabalho. Ele destaca que o sofrimento mental pode afetar a saúde física e psicológica de uma pessoa, contribuindo para o desenvolvimento de problemas de saúde mental mais sérios.

Além disso, para promover uma cultura laboral mais saudável, é fundamental reconhecer e abordar as fontes de sofrimento mental no ambiente de trabalho docente. Isso inclui criar ambientes que valorizem a saúde física e mental, reconhecendo os desafios do sofrimento e promovendo estratégias que capacitem os professores a enfrentá-los de maneira construtiva (Assunção e Oliveira, 2009).

Além das questões de saúde mental, os professores enfrentam um aumento significativo de problemas físicos. Algumas das principais doenças que afetam os professores incluem Lesões por Esforços Repetitivos (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT). Professores frequentemente executam atividades repetitivas, como escrever no quadro, carregar livros, sentar-se para trabalhar em computadores ou corrigir provas, o que pode levar ao

desenvolvimento dessas condições dolorosas e limitantes, muitas vezes agravadas pela falta de ergonomia no ambiente de trabalho (Assunção e Oliveira, 2009).

Adicionalmente, outro problema comum está relacionado à saúde vocal. A voz desempenha um papel fundamental para os professores, mas a necessidade de elevar o tom para serem ouvidos em salas de aula lotadas pode levar a problemas de rouquidão e a questões vocais, como o desenvolvimento de nódulos nas cordas vocais. Essas condições impactam diretamente a saúde vocal dos educadores e podem ser exacerbadas pela má postura e pelo estresse constante (Luchesi *et al.*, 2009).

O estresse é outro fator preocupante, pois os professores enfrentam altas demandas emocionais e administrativas diariamente. A Síndrome de Burnout, um estado de esgotamento físico e mental relacionado ao trabalho, é frequentemente observada em educadores. A relação entre a Síndrome de Burnout e as doenças do aparelho circulatório é uma preocupação relevante nesse cenário. O estresse crônico associado ao Burnout pode ter impactos significativos na saúde cardiovascular dos professores, afetando a pressão arterial, a frequência cardíaca e a função dos vasos sanguíneos (Oliveira, Pereira e Lima, 2017).

Por fim, a desvalorização dos professores é uma questão crucial. A valorização depende de uma conjuntura de fatores, incluindo condições de trabalho dignas, reconhecimento da cultura e identidade dos professores, participação nas decisões educacionais, comprometimento governamental, espaços de formação e reflexão, e salários adequados. Um plano de carreira bem estruturado é essencial para reconhecer a qualificação e dedicação dos profissionais ao longo de suas carreiras.

3 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem metodológica qualitativa baseada em estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário contendo questões abertas e fechadas, elaborado a partir da revisão da literatura e dos objetivos do estudo. O instrumento foi validado por meio de um pré-teste com um pequeno grupo de professores (n = 3), similar aos participantes da pesquisa, para verificar a compreensão das questões e identificar possíveis problemas. Para este estudo, foi realizado um recorte temporal, considerando professores que atuaram na instituição entre 2020 e 2023, abrangendo a fase crítica da pandemia da COVID-19 e o período pós-pandêmico, elementos cruciais para o contexto da pesquisa. A amostra foi

composta por 37 professores da Educação Básica da Escola Estadual de Educação Básica de Tubarão. Após validação, o questionário foi distribuído eletronicamente para os 37 professores por meio do WhatsApp. A análise qualitativa dos dados seguiu a abordagem de Bardin (2020) chegando às seguintes categorias: Características Gerais dos Professores, Saúde dos Professores na Educação Básica, Impactos da Pandemia e Pós-Pandemia na Saúde Docente e Estratégias para melhoria das condições de trabalho na saúde docente e na educação. A seguir segue a análise das categorias e subcategorias.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS PROFESSORES: TRABALHO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES

A análise inicial focou nas características do trabalho docente e suas implicações. Entre os professores da rede pública de Santa Catarina, observou-se uma distribuição quase equitativa entre professores temporários (54%) e efetivos (46%), refletindo insegurança no emprego (Oliveira, 2021). A carga horária semanal variou, com 67% dos professores trabalhando entre 21 e 40 horas, e 22% entre 41 e 60 horas. A sobrecarga é evidente, com 87% relatando que os baixos salários impactam negativamente sua saúde. A falta de um plano de carreira adequado também é considerada prejudicial por 46% dos docentes. A precarização das condições de trabalho é amplamente reconhecida, com 92% dos professores indicando que o ambiente de trabalho influencia negativamente sua saúde.

Além disso, sobre a "acumulação flexível", 51% afirmaram que essa prática prejudica sua saúde, alinhando-se com estudos sobre intensificação do trabalho (Assunção; Oliveira, 2009; Antunes, 1995). A relevância das formações docentes foi questionada, com 38% considerando-as parcialmente relevantes e 19% achando-as inadequadas, sugerindo um desalinhamento entre necessidades e formações (LIBÂNEO, 2016). A ausência de formações voltadas à saúde emocional é alta, com 76% dos professores expressando essa necessidade (Assunção; Oliveira, 2009).

A análise revela desafios significativos na vida profissional e emocional dos educadores, destacando a urgência de melhorias para o bem-estar dos professores.

4.2 SAÚDE DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No ano de 2023, 32% dos professores relataram problemas de saúde relacionados ao trabalho, com 22% precisando se afastar para tratamento. A alta frequência de afastamentos sugere que a pressão e a sobrecarga contribuem para problemas físicos e emocionais. A análise revelou que 35% dos professores sofrem de dores osteomusculares, enquanto 30% não associam essas dores ao trabalho. A falta de tempo para cuidados de autoproteção e as condições de trabalho intensificam essas dores (Assunção; Oliveira, 2009).

Além disso, 22% dos professores relataram problemas vocais e/ou auditivos, enquanto 57% não associam dores digestivas ao trabalho. A interconexão entre condições do ambiente escolar e problemas de saúde vocal e digestiva sugere a necessidade de uma abordagem holística na promoção da saúde dos educadores (Ricci *et al.*, 2020). Questões de saúde mental são igualmente preocupantes, com 32% dos participantes atribuindo depressão, Burnout, ou outras condições às demandas laborais, e 24% relatando doenças cardiovasculares associadas ao estresse do trabalho (Dejours, 1993; Oliveira; Pereira; Lima, 2017). A dinâmica interpessoal e o ambiente de trabalho precário contribuem para o sofrimento emocional, com 68% dos professores reconhecendo a influência negativa das tensões e da inadequação do ambiente em sua saúde (Assunção; Oliveira, 2009).

4.3 IMPACTOS DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA NA SAÚDE DOCENTE

Durante a pandemia e o pós-pandemia, a saúde mental e emocional dos professores apresentou um panorama alarmante. Cerca de 46% relataram intensificação de doenças pré-existentes, e 51% expressaram desconforto emocional ocasional. As emoções predominantes foram estresse, ansiedade e frustração, com 70%, 65% e 51% dos professores, respectivamente (Asmundson; Taylor, 2020; Codo; Menezes, 2000; Liang *et al.*, 2020; Silva; Santos, 2022; Saviani; Galvão, 2021; SINTE, 2020). Portanto, é crucial abordar as condições de trabalho, a pressão tecnológica e as demandas excessivas para promover um ambiente mais saudável e sustentável para os professores. Melhorar essas condições beneficiará não apenas a saúde mental dos docentes, mas também a qualidade do ensino e o ambiente de aprendizado para os estudantes.

Como análise pode-se afirmar que a pesquisa revelou de forma contundente a complexa relação entre as condições de trabalho e o adoecimento docente na Educação Básica. Ao longo da investigação, foi possível observar como a precarização laboral, a sobrecarga de trabalho e a falta de suporte adequado contribuem significativamente para o comprometimento da saúde física e mental dos professores. As informações coletadas oferecem um panorama detalhado das realidades enfrentadas pelos educadores, destacando a necessidade urgente de intervenções estruturais e políticas voltadas para a melhoria das condições de trabalho na educação.

Portanto, os resultados indicam que a valorização salarial, a redução da carga de trabalho e a oferta de formação continuada são medidas essenciais para promover a saúde e o bem-estar dos professores. As estratégias sugeridas pelos próprios educadores, como a criação de equipes multidisciplinares para apoio psicológico e pedagógico e o aumento da autonomia institucional, apontam caminhos claros para a construção de um ambiente de trabalho mais saudável e produtivo.

A pandemia de COVID-19 trouxe à tona e agravou muitos dos problemas já existentes, destacando a vulnerabilidade dos professores diante de mudanças abruptas e a falta de preparação para lidar com novas demandas, como o ensino remoto. A intensificação de doenças pré-existentes e o aumento dos níveis de estresse, ansiedade e frustração entre os educadores evidenciam a necessidade de políticas educacionais que considerem o bem-estar dos professores como um componente central para a qualidade do ensino.

A valorização dos professores vai além da simples questão salarial. Envolve a criação de condições de trabalho dignas, que permitam aos educadores exercerem sua profissão com autonomia, segurança e apoio necessário. A formação continuada deve ser vista como um investimento contínuo na melhoria das práticas pedagógicas e na capacitação para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Além disso, é fundamental promover uma maior integração entre a escola e a comunidade, incentivando o envolvimento das famílias no processo educacional. A criação de um ambiente colaborativo e de suporte mútuo é crucial para o desenvolvimento integral dos alunos e para a saúde emocional dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, investir na saúde e no bem-estar dos professores é crucial para garantir uma educação de qualidade. Políticas educacionais que valorizem os educadores melhorem as condições de trabalho e ofereçam suporte contínuo são essenciais para promover um ambiente de ensino saudável e eficaz. A voz dos professores deve ser central nas discussões sobre a educação, pois eles são os principais agentes na formação das futuras gerações. Portanto, reconhecer e atender às necessidades dos educadores é um passo fundamental para a construção de um sistema educacional mais justo, equitativo e sustentável.

Como limitação da pesquisa compreende-se que foi conduzida em uma única escola estadual Catarinense. Embora os resultados forneçam *insights* valiosos, a generalização para outras regiões ou contextos deve ser evitada. Estudos futuros devem considerar uma amostra maior e mais diversificada para obter uma compreensão mais abrangente das condições de trabalho dos professores em diferentes contextos educacionais.

Sugere-se a realização de estudos longitudinais para acompanhar as mudanças nas condições de trabalho e saúde dos professores ao longo do tempo. Investigações qualitativas, como entrevistas em profundidade e grupos focais, podem oferecer uma compreensão mais detalhada das experiências dos educadores. Além disso, incluir a perspectiva de outros atores educacionais como diretores e funcionários administrativos, pode proporcionar uma visão mais holística das dinâmicas escolares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez, 1995.

ASMUNDSON, G. J. G.; TAYLOR, S. How health anxiety influences responses to viral outbreaks like COVID-19: What all decision-makers, health authorities, and health care professionals need to know. **Journal of Anxiety Disorders**, v. 71, p. 1-2, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102211>. Acesso em: 05 jun. 2022.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000200003>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. **Cadernos de Saúde do Trabalhador**, São Paulo, v. 14, p. 29-48, out. 2000.

COSTA, M. F. **BNCC e trabalho docente temporário em SC**: subordinação, flexibilização e precariedade. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021.

DEJOURS, C. **Travail, usure mentale**: de la psychopathologie à la psychodynamique du travail. Paris: Bayard Éditions, 1993.

EVANGELISTA, O. *et al.* Atragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

LIANG, L.; REN, H.; CAO, R.; HU, Y.; QIN, Z.; LI, C.; MEI, S. The effect of COVID-19 on youth mental health. **Psychiatric Quarterly**, v. 91, n. 3, p. 841-852, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s1126-020-09744-3>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LUCHESI, K. F.; MOURÃO, L. F.; KITAMURA, S.; NAKAMURA, H. Y. Problemas vocais no trabalho: prevenção na prática docente sob a óptica do professor. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 673-681, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-12902009000400011>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MARTINS, L. M. O sofrimento e /ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 11, p. 127-144, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/cemarx.v0i11.11294>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 609-619, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, M. C. **Os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente em organizações escolares brasileiras**. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, 2021.

SILVA, M. M.; SANTOS, M. L. O perfil docente defendido pelo Banco Mundial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 1-16, mar. 2022.

SINTE. SindicatodosTrabalhadoresemEducaçãodeSantaCatarina. **Pesquisa do SINTE/SC revela dados preocupantes em relação a saúde dos/as trabalhadores/as na educação**. SINTE, 2020. Disponível em: https://sinte-sc.org.br/Noticia/19739/pesquisa_saude_docente. Acesso em: 10 jul. 2022.

PARECER

Nova Iguaçu, 07 de agosto de 2024

O artigo intitulado “CONDIÇÕES DE TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS” evidenciam questões atuais e pertinentes sobre as condições de trabalho docente e adoecimento. Problematiza em três categorias de análise que estão bem apresentadas e fundamentadas.

O artigo apresenta dados atuais por se tratar de uma pesquisa de mestrado recém defendida. Do ponto de vista metodológico, está bem estruturado e evidencia rigor científico. Sugiro apenas que na introdução seja escrito em qual programa fora defendida a dissertação e pode ser logo no início “Este estudo é resultado de uma pesquisa de mestrado que objetiva dialogar sobre o trabalho docente e suas interligações com o adoecimento no contexto educacional [...]”.

Desse modo, devido à relevância, pertinência e atualidade do tema aprovo o texto para publicação no livro.

Desde já agradeço a confiança,

Carline Santos Borges,
Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE EDUCAÇÃO

Ligiane Berner

Flávia Wagner

1 INTRODUÇÃO

Para compreender o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da prática pedagógica, faz-se necessário abordar aspectos sobre a natureza e a especificidade da educação. Com isso, consideramos a gestão escolar como um importante elemento na consolidação do processo de ensino e aprendizagem em proveito da formação integral do aluno.

À vista disso, entendemos que todos os aspectos que compõem a estrutura da escola possam contribuir, decisivamente, para atingir tal finalidade da educação no campo escolar. E nisso, reside, como condição *sine qua non*, as especificidades da gestão escolar.

Assim, partimos do pressuposto de que a escola, mais precisamente, o trabalho educativo deve estar organizado e voltado para a formação integral (omnilateral) e para a emancipação humana.

Ressaltamos que a gestão escolar pode apresentar importantes elementos, de natureza pedagógico-curricular, para colaborar com uma prática pedagógica, a partir de uma concepção crítica de educação, que culmine com a educação integral do aluno (processo de humanização).

Neste escrito, abordamos os estudos sobre a gestão escolar no âmbito da sociedade capitalista e as contribuições da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), em especial a consulta à tese de Duarte (2020), que corrobora com o estudo. A autora reflete acerca da gestão democrática como mecanismo para a organização do trabalho pedagógico e para a superação do fato de que a escola, como reprodutora das desigualdades sociais, colabora para a formação de força de trabalho como produto das transformações da sociedade ao longo da história. Para a autora, essa organização assegura a socialização do saber sistematizado.

Nessa direção, refletimos acerca das concepções e dos conceitos de organização, gestão democrática e participação. Além disso, destacamos a relação

característica da organização empresarial presente na educação, com base na concepção crítica da educação (pioneira) na década de 1980 e posteriormente nas reformas educacionais da década de 1990, que permeiam a estrutura do neoliberalismo até os dias atuais em sua nova fase ultraliberal¹.

Assim, procuramos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, explicitar, inicialmente, determinados conceitos e concepções sobre a gestão escolar; por consequência, abordamos questões relativas aos aparatos normativos recentes que instituem, por meio de uma relação de força, a gestão escolar; finalmente, apresentamos uma tentativa de expor elementos em proveito de uma gestão escolar democrática como condição cabal para a prática pedagógica.

2 CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR

No âmbito da sociedade capitalista, pautada na divisão em classes, a concepção de gestão escolar pode atender apenas a um dos projetos sociais: atender aos preceitos capitalistas, em tempos neoliberais; ou atender a um projeto político contra-hegemônico, isto é, indo de encontro aos preceitos capitalistas. Logo, não há a possibilidade de uma suposta neutralidade. À vista disso, passaremos a explicitar determinados conceitos e concepções sobre a gestão escolar. Rosar (2012, p. 64-65), em um estudo crítico pioneiro, na década de 1980, aponta o seguinte posicionamento sobre gestão escolar:

Os teóricos da Administração Escolar procuram utilizar nos seus estudos as teorias da administração de empresa, procurando alcançar um grau de “cientificidade” necessário para comprovar a importância da administração escolar como orientação teórica capaz de assegurar o funcionamento satisfatório da organização escolar em correspondência às expectativas da sociedade.

Sabemos que a sociedade que a autora nos descreve é dividida em classes. A classe dominante é a burguesa (capitalista, imperialista e conservadora). É uma sociedade em que predominam os interesses dos dirigentes em detrimento dos interesses dos menos favorecidos (a classe trabalhadora). Por isso, a autora, ao problematizar a teoria em busca de uma “base científica”, entende que a efetivação da prática não acontece fora de um contexto histórico e que “o avanço científico não se dá

¹ Desdobramentos de caráter político e econômico na sociedade capitalista com o desaparecimento do estado de bem-estar social, baseado no projeto de recuperação da classe burguesa desde a constituição do neoliberalismo.

fora de um contexto social, portanto, a atividade da produção científica está relacionada à estrutura econômica da sociedade capitalista, à sua atividade de produção material” (Rosar, 2012, p. 70).

Essa necessidade de generalização da teoria da administração, entre os âmbitos da administração escolar e empresarial, é percebida pelos estudiosos² ao analisarem que as instituições têm estruturas similares porém com objetivos diferentes. Rosar (2012) também revela que a amplitude da análise acerca da administração escolar requer certo domínio no tratamento e compreensão dos conceitos utilizados.

Paro (2016, p. 7) faz a crítica aos métodos adotados para administrar a escola, “[...] importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais”. Isso acaba ignorando “[...] por completo a singularidade do trabalho pedagógico” (Paro, 2016, p. 10). Considerando o contexto do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, no final do século passado, admite-se que a principal função da administração escolar seria tornar “[...] o sistema escolar cada vez mais burocratizado” e com isso “[...] permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-lo ao projeto de desenvolvimento econômico, descaracterizando-a [a escola] como atividade humana específica” (Rosar, 2012, p. 5).

Conforme Duarte (2020, p. 22), “[...] são desdobramentos adaptados do campo da administração de empresas” para a organização do sistema escolar e, assim, atender as exigências da sociedade consolidada no capitalismo.

Segundo Libâneo (2018, p. 10), tais políticas educacionais são os resultados de acordos com organismos internacionais, diante da globalização econômica, para a “[...] redução de gastos públicos no ensino, parceria entre setor público e privado, avaliação e prestação de contas em decorrência de empréstimos financeiros, [e para estabelecer] níveis de competência e eficiência das escolas e professores etc.”. O autor avalia que essas práticas de subordinação da educação “[...] têm sido assumidas pelo governo brasileiro desde 1990 aos dias atuais” (Libâneo, 2018, p. 11). E ainda faz a seguinte observação: “[...] há razões para crer que, na atual gestão do MEC, elas [práticas subordinadas da educação] serão totalmente incorporadas as políticas educacionais oficiais” (Libâneo, 2018, p. 11).

Cabe destacar que a concepção de administração escolar, predominante até meados da década de 1980, seguiu o modelo clássico da administração empresarial. Ressaltamos que, nesse período, a pedagogia tecnicista cumpriu com o papel

² Rosar (2012) considerou os estudos de autores nacionais em evidência na década de 1980. Dentre eles, cita José Querino Ribeiro (1978) e Myrtes Alonso (1976).

ideológico de maneira operacional conforme os desígnios do mercado de trabalho, com a formação de força de trabalho, vinculando a educação ao projeto de desenvolvimento da nação.

Observamos que, após um longo período ditatorial na história republicana brasileira (1964-1985), iniciou-se a denominada “transição democrática”. Para Minto (2013, p. 174), “essa transição sem ruptura não significa, porém, que o novo período possa ser caracterizado como mera continuidade do anterior”. Por isso, o autor nos instiga a apreender os fundamentos históricos que foram a gênese do processo.

No entanto, percebemos uma necessidade de rompimento no paradigma até então em vigência. Saviani (2013, p. 209), por sua vez, afirma que “a década de 1980 assinala, com certeza, o momento de maior mobilização dos educadores só comparável, provavelmente, à década de 1920”. Com isso, o autor procura relacionar os fatores de mobilização histórica³ do campo educacional e os avanços documentados em forma de lei desde a constituição política do Império do Brasil, em março de 1824, caminhando até a atual Constituição Federal (CF) de outubro de 1988.

De acordo com Minto (2012), algumas das reivindicações e propostas para a educação foram incorporadas na nova CF. “Dentre estas, merece destaque a luta pela gestão democrática da educação” (Minto, 2012, p. 179). Destaca também que ressurgiu “[...] o tema da participação, o qual havia sido ‘esquecido’ durante décadas” (Minto, 2012, p. 180). Isso porque sabemos que o processo participativo é elemento fundamental para a construção e efetivação da democracia, assim como para a transformação social.

O autor destaca que o “papel social” da educação é visto com maior clareza e começa a fazer parte nas discussões, e mais uma vez afirma que a década de 1980, não foi uma “década perdida” para a educação. Discorre, ainda, sobre o embate entre os defensores da Escola Pública e os do setor privado⁴: “no que diz respeito à

Outros autores, como Libâneo (2012a), também descreveram sobre as organizações sindicais e científicas no período compreendido entre os anos finais da década de 1970 até o fim da ditadura e promulgação da Constituição Federal de 1988.

³ Outros autores, como Libâneo (2012a), também descreveram sobre as organizações sindicais e científicas no período compreendido entre os anos finais da década de 1970 até o fim da ditadura e promulgação da Constituição Federal de 1988.

⁴ É importante destacar que o grupo dos defensores da Educação Pública era composto por intelectuais, estudantes e sindicalistas; e o grupo dos privatistas composto por religiosos católicos, protestantes e empresários do ensino.

É importante destacar que o grupo dos defensores da Educação Pública era composto por intelectuais, estudantes e sindicalistas; e o grupo dos privatistas composto por religiosos católicos, protestantes e

gestão/administração escolar, uma das questões que mais dividia esses dois grupos era a destinação dos recursos públicos reservados para a educação” (Minto, 2012, p. 181).

Diante disso, vimos, na história, a manutenção de interesses do setor privado em suas reivindicações. As mobilizações e reformas em discussão no processo de construção da atual CF e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ainda carregam ambiguidades e contradições, que são assinaladas pelo autor e que expressam a necessidade de organização e implantação de um sistema educacional brasileiro, tanto requerido e almejado pelos propulsores da PHC, para, assim, estabelecer limites aos interesses burgueses.

Conforme Minto (2012), na década de 1990, com a constituição do neoliberalismo, surge a necessidade de adequar as especificidades do Estado brasileiro às demandas do capitalismo internacional. Compreendemos, então, que essa prática é utilizada como estratégia para o controle e a subordinação da educação pública ao desenvolvimento do capital.

Discorrer sobre essa temática nos remete à atual tendência do processo de empresariamento da educação, primeiramente do Ensino Superior e, posteriormente, o investimento de empresas privadas na Educação Básica. Essa remodelação só foi possível mediante a redução dos gastos públicos destinados às políticas sociais, o combate aos movimentos progressistas e, acima de tudo, a ênfase ao “individualismo”, um dos pressupostos do neoliberalismo.

E, no que se refere ao financiamento da educação, compreendemos que as políticas de financiamento influenciadas por organismos multilaterais induzem à lógica de redução de investimento do Estado e privatização do público. Prevalece então o embate entre o público e o privado.

Nessa perspectiva, Dourado (2007) considera que a gestão educacional possui especificidades mais amplas do que a concepção da administração empresarial. Cita, de forma breve e clara, as análises de Paro (1988) e as de Félix (1984), compartilhando, assim, da mesma compreensão dos autores que nos libertam das amarras de uma concepção hegemônica acerca da lógica empresarial no campo educacional e descortinam, de forma crítica e pioneira, a especificidade da gestão

educacional no âmbito escolar. “Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*” (Dourado, 2007, p. 924).

Essa concepção acerca da escola como espaço organizado e com especificidades diferentes da lógica do capital requer que o princípio da participação seja centro nas discussões, em todas as instâncias. Por isso, ao considerar a escola como instituição social, o princípio da participação deve transparecer no projeto pedagógico. O autor reflete também acerca da organização da educação nacional e da necessidade de resgatar experiências para fortalecimento das ações do Ministério da Educação (MEC) e para a efetivação de políticas de formação, “[...] considerando a garantia de parâmetros de qualidade e indicando alternativas e perspectivas pedagógicas em uma sólida concepção de educação, escola, cultura e gestão educacional” (Dourado, 2007, p. 925).

Dourado descreve sobre a problematização das condições de formação dos profissionais da educação como questão interligada à gestão educacional. Assim, podemos compreender que vários fatores interferem na qualidade de formação e de profissionalização dos docentes, dentre eles a necessidade de uma base de formação centrada na concepção de educação, a qual defendemos que seja fundamentada nos pressupostos da PHC.

Todo esse processo de efetivação da gestão democrática, segundo os autores em estudo, corrobora com a especificidade da educação, conduzindo-nos para uma educação emancipatória e humanizadora, para a conquista de direitos por parte das camadas trabalhadoras, contribuindo assim com a transformação social.

No item seguinte, analisamos os conceitos e concepções da gestão escolar e seus aspectos normativos tendo em vista a atividade pedagógica-curricular. E, por fim, os principais elementos para a gestão democrática na perspectiva da PHC.

3 ASPECTOS NORMATIVOS DA GESTÃO ESCOLAR

Como vimos anteriormente, o conceito de gestão escolar é fruto da redemocratização do país. Somente com o advento da Constituição de 1988 é normatizada a gestão democrática, que passa a ocupar destaque nos estudos e seu espaço de direito na escola pública.

Sabemos que, nos debates acerca da Constituinte, estabeleceu-se a disputa entre grupos divergentes (representantes de diversas entidades), que participaram do movimento de redemocratização do país no período pós-ditadura.

Conforme Minto (2012), o retrocesso em relação à educação teve “respaldo ideológico” e foi justificado em uma LDB “enxuta” e “minimalista”. O autor afirma também que tal LDB “[...] deixou abertas muitas brechas para serem preenchidas em momento oportuno” (Minto, 2012, p. 192) e ainda repetiu os termos da gestão democrática, contidos na CF em seus Art. 3º e Art. 14.

Sobre a gestão escolar, o autor evidencia as contradições do trabalho do diretor de escola, em forma da lei e destaca que “em relação ao cargo de Diretor de Escola, a LDB pouco inovou. Ao vincular a formação dos profissionais ao curso de pedagogia, prolongou a discutível associação com as atuais habilitações, herança do tecnicismo educacional” (Minto, 2012, p. 193).

Minto (2012) destaca o art. 67 da LDB, que assegura a escolha dos profissionais da educação por meio de concurso público, mas não define os critérios para a escolha dos dirigentes. A nosso ver, as especificidades da função do dirigente escolar foram ignoradas, assim como a sua importância para o aspecto pedagógico, principal atributo da função. Corroborando então com a concepção de organização empresarial na educação.

Embora destaquem o importante avanço na construção da LDB, Pantoja e Damasceno (2022), assim como Minto (2012), enfatizam que a lei não define as normas da gestão democrática porém delega a sua regulamentação conforme o Art. 14 e restringe a proposta apenas para o ensino público.

Em sentido parecido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 233) resumem os avanços e impasses da escola pública: “[...] *do que se conclui que a escola atende historicamente a interesses de quem a controla*”. Os resultados da política educacional submetida à ideologia dominante foram prejuízos na educação, que se refletem no processo de ensino e aprendizagem precário, em especial no cerne da educação pública.

Nesse sentido, a participação, como um dos princípios da gestão democrática, ainda não se concretizou, uma vez que “[...] não se encontra enraizada nas práticas cotidianas da população, sendo, em algumas situações, imposta. Impede, assim, de uma forma generalizada, o exercício da liberdade de expressão e de criação, caros para a gestão democrática” (Azevedo; Farias, 2018, p. 506).

Compreendemos, então, que um dos maiores desafios para a efetivação da gestão democrática é a participação nos processos de tomada de decisão no âmbito escolar. Segundo Pantoja e Damasceno (2022, p. 9), a participação acaba sendo caracterizada como “[...] pseudo-participação feita para legitimar aquilo que já foi decidido por aqueles que estão no topo da hierarquia da gestão”. Portanto, o processo de tomada de decisão requer uma real democratização e, conseqüentemente, a efetivação da gestão democrática. Logo, “[...] as relações seriam menos verticais e mais horizontais” (Pantoja; Damasceno, 2022, p. 9).

4 PRESSUPOSTOS PARA A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As reformas educacionais no âmbito da educação brasileira, compreendidas na década de 1990, surgiram para qualificar o reposicionamento do liberalismo adequando-se, assim, ao neoliberalismo. Segundo Libâneo (2012), os acordos internacionais, que intercedem as ações políticas educacionais no Brasil, partem do princípio de uma escola organizada para atender às exigências da crise econômica dos países desenvolvidos. O principal acordo, em destaque, originou um documento histórico: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁵, de 1990, resultado da Conferência Mundial, realizada em Jomtien, na Tailândia, evento patrocinado pelo Banco Mundial. “Lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes” (Libâneo, 2012, p. 17).

De maneira contrária às perspectivas pedagógicas hegemônicas, destacamos a emergência da consolidação das teorias pedagógicas, de fato, críticas (contra-hegemônicas). Diante desse cenário, compreendemos que vivemos em uma sociedade desigual, dividida em classes, consolidada no capitalismo; e que, portanto, na perspectiva da PHC, a forma de organização da escola e as ações da gestão escolar podem contribuir para a manutenção da ordem estabelecida assim como para a redução dessas desigualdades sociais. Para isso, é de suma importância a atuação do grupo gestor como oposição aos mencionados mecanismos obscurantistas de manipulação no âmbito da educação. Como pontua Duarte (2020, p. 175), “[...] cabe a

⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 19 nov. 2023.

essa equipe investida pela 'autoridade', no sentido que Engels (1983) atribui a esta [sic] palavra, no embate contra ataques neoliberais, ser a linha de frente e parte consciente do sistema”.

Portanto, o grupo gestor não deve apenas assumir papel de supervisão para o cumprimento do currículo ou das metas impostas. Porém, deve ser um grupo questionador e incentivador para o desenvolvimento de atitudes de reflexão crítica acerca do trabalho escolar e para a efetivação da gestão democrática em todas as instâncias escolares.

Partindo do pressuposto de que “[...] as práticas de organização e gestão não são assunto meramente administrativo ou burocrático” (Libâneo, 2018, p. 09), compreendemos que as ações da gestão escolar podem contribuir para uma prática pedagógica humanizadora e emancipadora. Da mesma forma, para as práticas de organização e gestão, “[...] a falta de unidade ou de consenso mínimo entre educadores e agentes que atuam no funcionamento do sistema escolar” pode trazer prejuízos à população que “[...] frequenta a escola pública” (Libâneo, 2018, p. 10).

Lück (2020, p. 26) expõe as concepções e processos democráticos voltados para a gestão educacional, ressaltando que a gestão escolar constitui área de ação para a qualidade de ensino e que é importante “[...] promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais”.

Assim como Rosar (2012), Libâneo (2018) descreve que a maioria dos autores consideram as tarefas da escola configuradas em uma teoria da administração. E, por entender que as ações e características da escola diferem das empresas, atribui o uso do termo organização como mais adequado, diante disso, utilizamos o conceito de organização escolar.

Portanto, uma escola organizada em todas as dimensões assegura uma educação de qualidade e controle nas decisões atingindo o objetivo educacional.

Paro (2016, p. 14) parte da premissa de que “[...] dos grupos dominantes não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação em favor das camadas dominadas (e, no caso, no que se refere à escola) sem pressão por parte dos interessados”. O autor aponta a força dos grupos dominantes em manter a hegemonia, porém acredita na força dos trabalhadores (aqui incluem-se todos os trabalhadores que, para sobreviver, precisam vender a sua força de trabalho). Da mesma forma, alertam Baczinski e Comar (2016, p. 145), “[...] a gestão democrática é uma necessidade da

classe trabalhadora, portanto, não podemos ficar esperando que um modelo democrático de administração seja elaborado e enviado as [sic] escolas pelos órgãos centrais”. As autoras compreendem que é necessária a construção de uma prática pedagógica que assegure a consciência e supere a condição da escola condicionada ao mercado capitalista.

Esse posicionamento está de acordo com o proposto pela PHC, visando a superação da concepção de administração escolar de modelo empresarial.

Notamos que uma gestão verdadeiramente democrática, capaz de envolver todos os membros na comunidade escolar de maneira sistematizada e coesa, contribui, concretamente, para a materialização de uma prática pedagógica alinhada aos pressupostos da PHC.

Nesse sentido, conforme já salientado por Saviani (2019), é condição cabal considerar a formação dos indivíduos que compõem a equipe gestora da escola. Todavia, a formação em si e por si mesma não é suficiente para a democratização da escola. É cabível, primeiramente, que tal formação esteja alinhada a um contexto histórico-crítico, isto é, contra-hegemônico; e que essa formação possa dar condições imateriais, desdobradas em constantes ações de natureza pedagógico-curricular para consolidar, mesmo que de maneira indireta, uma prática pedagógica que culmine, decisivamente, em uma formação integral do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse panorama, foi importante discutirmos sobre as bases conceituais da organização escolar na perspectiva da PHC, uma vez que entendemos que os fatores históricos, econômicos e sociais são condicionantes para os modelos de administração da educação. Reiteramos que a escola se apresenta como reprodutora de mecanismos de ordem capitalista, atendendo contraditoriamente a sua especificidade. E assim, a gestão escolar converte-se em ferramenta e instrumento para superação e transformação dessa realidade ou para manutenção da prática de caráter dominante. Contudo, a concepção do processo de organização escolar e o posicionamento (as ações) da equipe gestora refletem na prática pedagógica.

Procuramos conceituar o significado da escola na perspectiva da PHC com ênfase na gestão democrática; refletindo acerca da subordinação da educação escolar diante das demandas sociais, políticas e econômicas. Identificamos que a intensa

exploração da força de trabalho no sistema capitalista e a articulação da educação com a economia têm movimentado pesquisadores e estudiosos para explicitar as contradições existentes e buscar compreender a educação no contexto de reestruturação do neoliberalismo em escala global. Contudo, o modelo de sociedade capitalista reforça a necessidade do debate intelectual acerca da dinâmica de gestão escolar em uma escola pública que atende às necessidades da classe trabalhadora.

Dessa forma, o estudo proporcionou tematizar os desafios e as possibilidades e impossibilidades do desenvolvimento da gestão democrática no âmbito da instituição escolar. Ademais, buscamos compreender a concepção de gestão escolar a partir da normatização da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e bases (LDB) de 1996. Destarte, foi possível refletirmos sobre a gestão escolar na contemporaneidade, apresentando uma perspectiva de gestão democrática à luz da PHC. No entanto, compreendemos que os modelos de gestão escolar, instaurados no período pós-LDB/1996, possibilitaram reflexões e debates acerca da gestão escolar democrática (que está em segundo plano nas políticas educacionais e nas práticas educativas), pois consideramos que os encaminhamentos para a prática da gestão se dão em detrimento de uma gestão de cunho gerencialista, preconizada pelos organismos multilaterais e confirmada/reatificada pelas políticas públicas. Ao analisarmos a gestão escolar como um processo, compreendemos que as ações que acontecem na dimensão da sociedade (em toda a organização da sociedade civil) fazem com que a gestão escolar seja concebida em suas contradições.

Problematizarmos a questão da gestão escolar democrática e sua relação com a teoria da PHC em proveito da prática pedagógica nos instigou a refletir acerca das possibilidades e impossibilidades para a efetivação de uma gestão, de fato, democrática. O discurso terminológico da gestão democrática foi amparado pela matriz teórica da PHC, que possibilitou desmistificarmos as teorias de gestão pautadas em teorias administrativas que são relativamente implementadas nas políticas educacionais e se fazem presente nas instâncias escolares em tempos de medidas extremas para a permanência das decisões de cunho ultraliberal.

A concepção neoprodutivista da educação anuncia o fracasso da educação pública, convergindo para a privatização do ensino. Assim sendo, a organização torna-se elemento indispensável no cotidiano da gestão escolar para contribuir com a educação da classe trabalhadora tendo em vista a garantia da aprendizagem.

Por fim, salientamos que nos apoiamos nos estudos acerca da gestão escolar na perspectiva da PHC, teoria que inspira na luta pela educação pública de qualidade e que busca, por meio da resistência, fundamentar os estudos para a igualdade de condições da classe trabalhadora na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete. M. L.; FARIAS, Maria. da S. B. de. Democratização da gestão da educação: avanços e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 495-509, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/908/pd>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BACZINSKI, Aexandra. V. de M.; COMAR, Sueli. R. Gestão escolar democrática e a pedagogia histórico-crítica: contradições, limites e possibilidades. **RPGE Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.2, p. 145-165, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9452>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BERNER, Ligiane. **Gestão escolar e prática pedagógica: distanciamentos recorrentes**. 2023. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNISUL, Tubarão.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 out. 2022.

DOURADO, Luiz. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWrr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

DUARTE, Rita de C. **Gestão escolar e teorias pedagógicas no contexto da sociedade do capital: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. 2020. 190f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José C.; *et al.* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

MARQUES, Luciana R. Gestão democrática da educação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, p. 463-471, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> ou <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/453/584>. Acesso em: 26 out. 2022.

MINTO, Lalo W. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. - Campinas: Editora Alínea, 2. Ed., 2012. p. 173-200.

PANTOJA, Suellem; DAMASCENO, Alberto. A gestão democrática nos marcos legais: da Constituição Federal de 1988 ao PNE 2014-2024. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas: v. 22, n. 00, p. e022007, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659947>. Acesso em: 24 out. 2022.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ROSAR, Maria de F. F. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: Novas Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. rev. atual. ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBP AE** - v. 29, n. 2, mai./ago. 2013, p. 207-221. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520/27390>. Acesso em: 30 abr. 2022.

A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:

Concepções e práticas

Adriana de Lima Cangiani Sanches

Matheus Bernardo Silva

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa realizada em um mestrado em educação, cujo objeto de estudo se caracterizou em pesquisar as especificidades das práticas psicopedagógicas em um Núcleo de Atendimento Especializado, localizado em um município que compõem a Grande Florianópolis (Santa Catarina). Este Núcleo atende alunos regularmente matriculados na Rede Municipal e trabalha em prol de dirimir as possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos assistidos por ele. Os casos, em sua grande maioria é a dificuldade na leitura, escrita e aritmética, seja por comprometimento emocional, via comprometimento da linguagem ou – especificamente – os transtornos de aprendizagem

Considerando que cada aluno possui sua singularidade, é necessário compreender o processo de ensino que promova, efetivamente, a aprendizagem do aluno. Compreender a educação e entendê-la como resultado de um processo histórico é fundamental para construção de novas possibilidades de mudanças (em proveito de uma possibilidade de transformação social).

Este artigo fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica juntamente com a psicologia histórico-cultural, pois ambas estão ancoradas nos pressupostos do materialismo histórico-dialético que nos faz compreender a realidade concreta no âmbito da educação, tendo como principal objetivo a transformação social.

Com base em uma pesquisa de campo, realizada com as profissionais de psicopedagogia que atuam neste Núcleo, foram utilizados como instrumento de investigação: um questionário inicial e uma entrevista sistematizada com cada uma das participantes. As psicopedagogas são mulheres, com idade entre 38 anos e 53 anos, residentes de Santa Catarina, pertencentes à chamada grande Florianópolis.

Quatro delas são Gradudas em Pedagogia e apenas uma é Graduada em Letras. Todas possuem Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e uma delas, além da Pós-graduação *Lato Sensu*, está cursando Pós-graduação Stricto Sensu

(Mestrado em Linguística). Todas estão nesta profissão por querer ajudar alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Destarte, passamos a explicitar o presente artigo que apresenta a psicopedagogia à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, seguido de três categorias analíticas: relação entre ciência psicológica e ciência pedagógica na prática psicopedagógica; implicações de concepções psicológicas e pedagógicas nas práticas psicopedagógicas; especificidades das práticas psicopedagógicas.

2 A PSICOPEDAGOGIA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Psicopedagogia, participante ativa no processo escolar, se ocupa especificamente sobre o processo de aprendizagem humana. Deste modo, o fazer psicopedagógico se constitui por meio de um conjunto de práticas de intervenções no campo da aprendizagem. Para que a prática psicopedagógica, por meio de suas intervenções, seja uma possibilidade para a superação das dificuldades de aprendizagem do aluno, faz-se necessário compreender a relação pedagógica e psicológica que compõe essa prática.

A pedagogia histórico-crítica, com sua origem na história da educação brasileira, com seu principal autor, Demerval Saviani, ergue-se com fundamentos no materialismo histórico-dialético, tendo a preocupação com a natureza e a especificidade da educação, em especial, da educação escolar (Saviani, 2007; 2013).

Desta forma, podemos perceber que a concepção materialista histórica se fixa na essência, no mundo e na consciência real, no conceito. Ou seja, concentra-se no desenvolvimento histórico da realidade, mais especificamente na historicização do objeto de pesquisa em si, procurando elucidar fatos da realidade por meio da ciência.

Em especial, os autores da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, não deixaram se extinguir a unidade contraditória entre as dimensões naturais e sociais, as quais fazem da vida humana um contínuo processo de formação e transformação. Entendemos que o objeto do conhecimento da psicologia (o desenvolvimento psíquico) é a condição para a atuação pedagógica (ensino) e vice-versa. Somente com a clareza de tais especificidades é que podemos compreender a

dimensão psicológica da prática pedagógica e a dimensão pedagógica da prática psicológica educacional.

Nessa perspectiva, a prática social, produzida historicamente, é que condiciona a ação do psicólogo e do pedagogo. Para além de um processo histórico, a inserção da psicologia histórico-cultural no campo da educação escolar brasileira se apresenta com grande relevância, pois ressalta a importância da relação professor-aluno, bem como da adequada organização institucional da escola (Magalhães; Martins, 2020).

Na medida em que a pedagogia escolar assume seu lugar na prática social e na produção de conhecimento, a psicologia pode oferecer aporte teórico sobre os processos de desenvolvimento psíquico e, dessa forma, ambas as ciências se realizam como prática especificamente direcionada às leis de ensino, na formação dos indivíduos.

De acordo com Saviani (2013), o objeto da educação diz respeito: de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos; e, de outro lado, pelas descobertas das formas mais plausíveis e coerentes para se atingir esse objetivo (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos). Percebemos que, a partir da pedagogia histórico-crítica, o trabalho psicopedagógico deve ser pautado de maneira sistematizada e intencional.

Partindo do pressuposto que todas as psicopedagogas trabalham para dirimir as dificuldades de aprendizagem, faz-se necessário entender quais os caminhos percorridos para que isso ocorra. Para tanto, por meio do referencial teórico, realizamos a análise dos elementos evidenciados pelas psicopedagogas no que se refere às especificidades das suas práticas.

3 RELAÇÃO ENTRE CIÊNCIA PSICOLÓGICA E CIÊNCIA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA

A ciência da educação, propriamente dita, se constitui na medida em que a educação é considerada em sua totalidade. De acordo com Cury (2000, p. 27), “eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos”. Desta forma, se considerarmos a educação como um processo particular da realidade, sem acolher sua vinculação com às relações sociais existentes, ela estaria sendo concebida em um universo separado. A educação, portanto, deve ser entendida como mediação

da prática social global, sendo o ponto de partida e chegada da prática educativa (Saviani, 2012).

Desta forma, Saviani (2012) afirma que, no âmbito da educação, há determinados circuitos, eminentemente, opostos. Há um circuito que coloca a educação como ponto de passagem à luz das especificidades de distintas ciências (por exemplo: sociologia, biologia, psicologia, biologia). E há outro circuito que coloca a educação como ponto de partida e de chegada, ou seja, toma a prática pedagógica como o centro do processo. Utiliza, assim, as demais ciências como importantes instrumentos para lidar com os problemas de cunho pedagógico.

Mediante isso, percebemos ser o segundo circuito o de fundamental importância, pois é ele que considera a prática pedagógica como cerne da educação e, por consequência, as demais ciências são importantes instrumentos que contribuem para a efetivação da prática pedagógica. Vejamos o que as psicopedagogas relatam sobre a pedagogia. Tomamos como exemplo a seguinte fala: “A pedagogia eu penso que é o professor que ensina, que começa, que dá os primeiros passos, então a pedagogia é tudo hoje, hoje e sempre, porque é importante o curso da pedagogia para a formação do professor” (Psicopedagoga C).

Por meio dos posicionamentos das psicopedagogas, compreende-se que a pedagogia coincide com as demandas cotidianas, ou melhor, denota-se que a relação professor-aluno se dá por meio de sucessivas *ações espontâneas*. Também é possível perceber que a pedagogia não é mencionada como ciência. Na sequência, realizamos o questionamento sobre a função da psicologia. As psicopedagogas apontam a psicologia como uma área do conhecimento direcionada para elucidar os aspectos da emoção humana, isto é, a psicologia voltada somente para o processo funcional afetivo.

Porém, aparece na fala de uma psicopedagoga (mesmo ainda ligada ao processo funcional da emoção), uma correlação com a aprendizagem: “A psicologia é o campo que lida com as emoções e com o nosso padrão de comportamento, que influencia diretamente na aprendizagem” (Psicopedagoga E).

Por conseguinte, perguntamos para as psicopedagogas qual das ciências (pedagogia ou psicologia) prevalece em sua prática psicopedagógica. Em todas as respostas foi unânime o apontamento de que a psicopedagogia está voltada para a pedagogia e a psicologia a complementa. Tomamos como exemplo, o relato:

Assim, eu acredito que a psicopedagogia está mais voltada para educação, mas ela precisa de uma base da psicologia para que se compreenda a questão do desenvolvimento humano e todos os seus aspectos, então uma complementa a outra, mas quando a gente fala de psicopedagogia é mais voltada, sim, para a questão da aprendizagem (Psicopedagoga A).

De acordo com Martins (2013), a afirmação da natureza social do homem confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque tanto na pedagogia histórico-crítica, quanto na psicologia histórico-cultural. Para a psicologia histórico-cultural, a seleção dos conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem não podem ser secundarizados, pois a instrução desponta como condição para o desenvolvimento. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica, o ato educativo caracteriza-se pela intencionalidade, tendo como objetivo a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno.

Martins (2013), com base em Saviani, ressalta que tal condição pressupõe um planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações e saberes didáticos historicamente sistematizados, dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais assistemáticas e cotidianas.

Nesse sentido, entendemos que a escola possui uma função importante como mediadora na superação do saber espontâneo (cultura popular) em direção ao saber sistematizado (saber científico), pois é por meio deste saber que ocorre o desenvolvimento da capacidade de análise do pensamento (Saviani, 2013).

Nessa perspectiva, pensar em novas e melhores práticas pedagógicas, sem dissociar a teoria aprendida com a prática realizada, deve ser uma tarefa com a participação de todos os envolvidos no cotidiano escolar. Em continuidade abordaremos a próxima categoria as implicações destas ciências na prática psicopedagógica.

4 IMPLICAÇÕES DE CONCEPÇÕES PSICOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS

Encontramos, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, elementos que podem contribuir para a compreensão do processo do desenvolvimento humano e da aprendizagem e, conseqüentemente, ser de grande importância para a área da psicopedagogia. A inserção da psicologia histórico-cultural no campo da educação escolar brasileira se apresenta com grande relevância, pois ressalta a

importância da relação professor-aluno, bem como da adequada organização institucional da escola (Magalhães; Martins, 2020).

A afirmação da natureza social do homem confere à aprendizagem e ao ensino um importante destaque, tanto na psicologia histórico-cultural quanto na pedagogia histórico-crítica, uma vez que a primeira se refere ao ensino como mediação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a segunda retrata os vínculos que a metodologia de ensino, a partir da pedagogia, possui com a dinâmica entre ensino e aprendizagem (Martins, 2013).

Percebemos que, no âmbito escolar, é frequente a queixa de que os alunos não avançam em seu processo de aprendizagem e, por consequência, em seu desenvolvimento. Estes modos de ser aparecem com maior frequência em salas de aulas. E, para atender estas demandas, a função do psicopedagogo apresenta grande relevância, pois é quem distinguirá tais comportamentos e trabalhar com esse aluno em parceria com a escola e sua família.

A pedagogia histórico-crítica considera que a teoria e a prática são aspectos distintos e inseparáveis, ou seja, uma depende da outra e ambas são fundamentais à experiência humana e define cinco momentos em termos didático-metodológicos:

A prática social como ponto de partida – comum ao professor e alunos, mas apreendida pelos alunos de forma sincrética (de forma mais confusa, fragmentada da realidade) e pelo professor de forma sintética (de forma mais resumida, mais detalhada); A problematização – identificação dos problemas postos pela prática social que necessitam de intervenção da educação; A instrumentalização – apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que permitem responder aos problemas detectados; A catarse – entendida na acepção gramsciana como elemento chave da ação pedagógica, no qual ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social; (o que o aluno aprendeu de forma sincrética, passa a ser sintética, ou seja, o que ele aprendeu anteriormente de forma confusa, agora faz sentido para ele); A prática social – professor e aluno conseguem interagir de forma mais orgânica (de forma mais conjunta) em relação ao conhecimento apreendido (Saviani, 2019, p. 120-121).

Entendemos assim, que a prática psicopedagógica atrelada a uma determinada concepção pedagógica, pressupõe um determinado indivíduo e, dessa forma, pode proporcionar condições para o seu desenvolvimento e seu processo de ensino e aprendizagem. Partindo dessas análises, questionamos então se a prática psicopedagógica estaria sendo conduzida por alguma concepção. Mediante os posicionamentos das psicopedagogas, verificamos que não há uma única definição ou uma única concepção em suas práticas psicopedagógicas, como exemplo, a fala da

Psicopedagoga A: “Não, são tantas. Eu acho que a gente acaba, por conta da prática e da experiência, usando várias”.

Por conseguinte, é importante ressaltar que o fazer psicopedagógico requer uma postura investigativa para identificar as possíveis dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, foi questionado quais os métodos ou metodologias utilizadas nas práticas psicopedagógicas para essas investigações. Observamos, por meio dos relatos, a não existência de um único método ou metodologia a ser utilizado por elas e sim uma variação de acordo com a necessidade de cada caso ou de acordo com a queixa inicial, tomando como exemplo, a seguinte fala: “É que depende de cada caso pra (*sic.*) fazer essa investigação, de cada criança. Têm crianças que precisam mais da parte inicial da aprendizagem, do alfabeto, tem crianças que já é mais a questão da concentração, da atenção, por isso vai depender de cada caso [...]” (Psicopedagoga B).

Concluimos que as psicopedagogas não fazem uso de somente uma concepção na sua prática com o aluno, mas de um conjunto de metodologias de diferentes concepções, que são aplicadas individualmente ou combinadas de acordo com cada caso em específico. Ressaltamos que a opção por determinadas metodologias está ligada ao nível de conhecimento de cada profissional e ao critério utilizado para a escolha de tais opções que possam superar as dificuldades de aprendizagem.

Todavia, observamos que, mesmo nessa ausência, está presente uma metodologia. Ou seja, tendo consciência ou não, as psicopedagogas utilizam aspectos pedagógicos por meio de determinadas metodologias para atingir os seus objetivos. Importante lembrar que a teoria (da educação) e a prática (psicopedagógica) são aspectos distintos e inseparáveis, ou seja, uma depende da outra e ambas são fundamentais para o desenvolvimento humano. Embora a prática seja o elemento determinante para a teoria, ela é determinada pela teoria. Em continuidade, trataremos dos aspectos sobre as especificidades das práticas psicopedagógicas.

5 ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS

A pertinência da atividade educacional sistematizada requer a compreensão da realidade humana existencial, uma vez que a educação coincide com o processo de formação humana (produção da existência humana). Na relação professor-aluno, ocorre uma influência, que pode ser positiva ou negativa, no processo formativo do aluno. Isso implica um conhecimento mais amplo possível sobre as ações do professor

para poder influenciar o aluno da melhor maneira, ou seja, em uma perspectiva integral.

A escola tem como principal finalidade a promoção humana. Para isso, deve atuar como um espaço que tenha condições de fazer com o aluno, possa se apropriar das máximas objetivações humanas. Esta finalidade ocorre, conforme esclarece a pedagogia histórico-crítica, pelo acesso ao saber elaborado, sistematizado (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Martins (2004), afirma que a escola deve criar condições para que os alunos se compreendam além da sua existência individual. Nessa perspectiva, um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea é fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares tenha sentido para os alunos. Entendemos dessa forma, que a ocorrência da aprendizagem e da conscientização de um determinado conhecimento, depende do sentido que ele tenha para o aluno. Dessa forma, questionamos se durante a prática psicopedagógica com o aluno, é possível identificar se o que está sendo ensinado pela escola (os conteúdos escolares), faz sentido para que o aluno alcance o aprendizado esperado.

Há uma tendência, por parte das psicopedagogas, em afirmar que, na escola, nem sempre o que o aluno aprende faz sentido para ele, conforme posicionamento da Psicopedagoga A: “Eu vejo que muitas situações não, não têm um objetivo para ele aprender. Então isso é um fator bem importante, ter um significado pro (sic.) aluno, mostrar pra ele o porquê”. Tal posicionamento se repete na fala da psicopedagoga E: “Então o que eu percebo é que cada vez mais não existe e por isso que cada vez mais as crianças estão tendo dificuldades de aprendizagem porque a escola não está evoluindo”.

Asbahr (2014), tomando como base Leontiev (1978), relata que a criança só conscientiza o material (ou parte dele) para o qual sua atenção foi atraída – ou seja, o que é proposto pela escola (pelo professor) – deve assegurar a conscientização quanto ao conteúdo proposto:

Para que o sujeito possa se conscientizar do objeto aquele deve ocupar atividade realizada em lugar estrutural determinado e constituir-se como objeto de sua ação. Nessa perspectiva, ressalta-se o papel do motivo da atividade de estudo para a criança para que se assegure a atenção e a conscientização do objeto de estudo. No caso da atividade de estudo, a conscientização de um conteúdo depende do seu lugar estrutural dentro da atividade do sujeito. Ou seja, só se conscientizam os objetos das ações que fazem parte da estrutura da atividade (Asbahr, 2014, p.270).

Para tanto, é necessário um método de ensino e que os objetos de estudos se tornem conscientes para o aluno, ou seja, que exista uma relação ao sentido dado por parte do aluno. No intuito de verificarmos se o que as psicopedagogas ensinam, por meio de suas práticas psicopedagógicas, traz um sentido para a aprendizagem do aluno, realizamos tal questionamento. Percebemos, em seus posicionamentos, que há uma preocupação em conseguir atingir essa aprendizagem, considerando o sentido pessoal do aluno, conforme aponta a Psicopedagoga B: “[...] a partir do momento que começa a perceber o significado do que está sendo passado, ensinado, aí ela aprende melhor”. Assim como na fala da Psicopedagoga E: “Sim, é diferente, consigo perceber isso sim, eu sempre tento trazer o significado, explicar o motivo pelo qual ela está fazendo, por que que ela tá fazendo isso”.

Duarte (2004) complementa: o que dá sentido à atividade desse aluno, o que conecta sua ação como o motivo da ação, são as relações sociais existentes entre ele e os demais indivíduos, pois somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional e pessoal. Destas reflexões, há uma busca da importância da tríade conteúdo-forma-destinatário. Para tanto, recorreremos às contribuições de Martins (2013), ao explicar que a ocorrência de um trabalho pedagógico adequado, tem como primeira exigência – no planejamento de ensino – uma relação entre conteúdo, forma e destinatário (aluno). Esta tríade é condição fundamental para refletir sobre o processo de ensino em qualquer etapa da educação.

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), as relações pedagógicas são asseguradas por meio dos conteúdos escolares. A dinâmica desse trabalho ocorre por meio da dialética apropriação-objetivação, ou seja, para que ocorra o avanço do conhecimento, ele deve ser conhecido (reproduzido) e apropriado.

Ainda de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), com base em Saviani, a forma não pode ser dissociada do conteúdo e ambas se organizam em torno do aluno (destinatário). Nesse sentido, questionamos qual o entendimento das psicopedagogas sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário. Em suas falas há o entendimento de que a forma significa o repasse de um determinado conteúdo ao aluno, e tal modo para que o aluno alcance o aprendizado, como exemplo o relato:

Na verdade, a forma seria a metodologia que vai ser usada para levar aquilo para criança e o conteúdo é o conteúdo em si, entendo que é a maneira como a gente vai se preparar para conduzir aquele conteúdo, aquele assunto que vai ser oferecido, que vai ser apresentado para trabalhar a aprendizagem com a criança. (Psicopedagoga B).

Partindo do entendimento sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário, questionamos qual ou quais destes itens, predominam mais nas práticas psicopedagógicas. Foi possível perceber que as Psicopedagogas entendem que estaria mais voltada para o aluno, como exemplo a fala da Psicopedagoga B: “Ela é mais voltada para o aluno para aquilo que ele está apresentando, então o caminho, o princípio para começar alguma coisa de intervenção é com o aluno”.

Com relação ao processo mais específico de ensino e aprendizagem, as psicopedagogas consideram o aluno como sendo o personagem principal da referida tríade. Isso, mediante ao aporte teórico na perspectiva histórico-crítica, não esteja alinhado na sua plenitude. De acordo com Galvão, Lavoura, Martins (2019), para que esse aluno aprenda, é necessário a estruturação (seleção) do conteúdo, articulado à forma em proveito do aluno (no bojo de determinadas condições objetivas). Ou seja, a forma e o conteúdo se organizam tendo como finalidade o aluno concreto e não do aluno empírico.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) reafirmam que, para possibilitar a aprendizagem, faz-se necessário aprimorar a seleção de conteúdos que façam a conversão do conhecimento em saber escolar. Além disso, os conteúdos a serem abordados no trabalho educativo dependem de formas adequadas para serem transmitidos.

Assim, a didática histórico-crítica se assenta em um processo de transmissão e assimilação do saber escolar que determina a formação e o desenvolvimento de formas superiores e elevadas de conhecimento, que por sua vez dependem do conteúdo a ser ensinado, o qual reproduza esse mesmo conhecimento objetivo da realidade social em cada aluno singular (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 144).

A defesa do ensino do conhecimento científico (não cotidiano), também proposta por Vigotski (2001), implica na formação de conceitos verdadeiros que reorganizam as funções psíquicas. Sendo assim, entendemos que a escola possui uma função importante no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento: a superação do saber espontâneo (cultura popular) em direção ao saber sistematizado (saber científico).

Por conseguinte, questionamos as psicopedagogas, sobre qual conhecimento (espontâneo ou sistematizado) predomina suas práticas psicopedagógicas. De acordo com as respostas, percebemos um entendimento de que o intuito do ensino se dá em

proveito do conhecimento espontâneo e dessa forma o considera mais importante em suas práticas psicopedagógicas. Como exemplo, vejamos uma das falas:

Eu acho que o espontâneo, não que o sistematizado seja descartado, pois sabemos que no desenvolvimento do aprendizado tem etapas, nós passamos por níveis, isso tudo não é desconsiderado, mas o que vem de maneira mais espontânea e natural que a gente pode se apropriar dele para depois chegar no sistematizado (Psicopedagoga E).

A defesa do ensino de conhecimento sistematizado (científico) implica na formação de conceitos verdadeiros que reorganizam as funções psíquicas. Implica, assim, por meio da aprendizagem escolar, incidir na personalidade dos indivíduos, superando qualitativamente os conceitos cotidianos. Sem o pensamento, por meio de conceitos científicos, torna-se impossível os indivíduos alcançarem suas máximas possibilidades de compreensão e intervenção na realidade concreta (Martins, 2013).

Por conseguinte, Galvão, Lavoura e Martins (2019), com base em Duarte (2013), apontam sobre a problemática da objetivação do gênero humano: a objetivação em si e a objetivação para si. A primeira (em si) está fundamentada nas questões do cotidiano ligadas aos objetos, à linguagem e aos costumes e, de certa forma, alinhadas às pedagogias do “aprender a aprender”. A segunda (para si) diz respeito àquelas que também fazem parte do cotidiano, mas que deveriam estar pautadas pelo conhecimento científico, como por exemplo, a ciência, arte, filosofia, a moral e a política.

A compreensão destas objetivações, em si e para si, pode nos auxiliar no entendimento da relação entre o que é principal e o que é secundário nos conteúdos escolares. As objetivações em si ainda não estabelecem a relação fundamental da formação do aluno e sua consciência, elas são espontâneas, apreendidas pela linguagem oral, pelos costumes e se revelam limitadas para sua formação. Ao passo que as objetivações para si, procuram ultrapassar essa cotidianidade, objetivando o estudo científico, que fundamente, por meio da ciência, pensamentos e ações menos alienadas, assim como, a tenha a possibilidades de formar futuros cientistas e pesquisadores.

Por meio das análises de cada categoria proposta, foi possível considerar que a prática psicopedagógica deve estar fundamentada por um alinhamento teórico no que se refere à articulação entre teoria pedagógica e teoria psicológica, ambas fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Destarte, constata-se a necessária articulação entre psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica,

por ambas estarem assentadas no materialismo histórico-dialético. Caracteriza, desta maneira, uma unidade epistemológica que culmina em uma única concepção de mundo, de sociedade, enfim, de educação. E que tal concepção pressupõe a necessidade de uma transformação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo explicitar as manifestações que caracterizam a concepção e a prática psicopedagógica no âmbito do Núcleo de Atendimento Especializado. A partir dos preceitos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, evidenciamos que a educação escolar é um processo que interfere diretamente na formação dos alunos. Por isso, não pode ser qualquer modelo de educação escolar, o que necessita de um alinhamento correto tanto de quem aprende quanto de quem ensina e, assim, promova o desenvolvimento integral do aluno.

Entendemos que a referência da aprendizagem, na educação escolar, é o processo de apropriação dos conteúdos escolares, isto é, que o ato de ensinar deve operar em proveito do desenvolvimento do aluno. Dessa forma, é necessário um planejamento de ensino que considere a tríade: forma-conteúdo-destinatário, na qual a forma deva estar associada ao conteúdo e ambas se organizam em torno do aluno (destinatário).

Consideramos inquestionável a importância desta área para a educação escolar e, por consequência, para o processo de aprendizagem do aluno. Isto porque, entendemos que a escola e, por conseguinte, este Núcleo deve ser o lugar da crítica social, contrapondo-se à dominação dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F.S.F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 265-272, mai./ago. 2014.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, p. 01-21, jan./mar. 2020.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Caderno CEDES**, v. 24, n. 62, p. 82-99, 2004.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Madrid: Visor, 2001.

ENTRE A ENGENHARIA CIVIL E A DOCÊNCIA:

Um novo olhar sobre a formação de professores em um curso de Santa Catarina¹

Elita de Medeiros

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil inclui bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos (Oliveira, 2014). Licenciaturas focam no ensino e aprendizagem, formando futuros professores, enquanto bacharelados e cursos tecnológicos preparam profissionais para o mercado, sem formação pedagógica. A LDB 9394/96 exige que um terço dos docentes do Ensino Superior tenha mestrado ou doutorado, mas não requer formação pedagógica para professores não licenciados ou para os dois terços que podem lecionar sem titulação *stricto sensu* (Brasil, 1996).

A amostra escolhida para a pesquisa cujo recorte é retratado aqui foi um Curso de Engenharia Civil, que é um bacharelado, buscando responder ao seguinte questionamento: *como o professor do curso de Engenharia Civil entende sua identidade, como profissional da área da Engenharia Civil ou como Professor de Engenharia Civil?*

Quando questionados sobre *quem somos*, a resposta normalmente envolve nome e profissão, que se traduz em nossa *identidade*. Logo, consideramos importante verificar como o professor reconhece sua identidade nos cursos de formação bacharelado, objeto de investigação da pesquisa, pois essa identidade se refletirá em sua atuação, na dedicação ao trabalho e, principal e conseqüentemente, na formação dos alunos.

Este artigo está organizado em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. A segunda aborda brevemente a legislação da Educação Superior e a formação de professores do Ensino Superior. A terceira apresenta os caminhos metodológicos percorridos. A quarta traz os resultados e a discussão, seguida pelas considerações finais e as referências utilizadas neste recorte da pesquisa.

¹ Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “Professor profissional ou profissional professor: breve olhar sobre a formação de professores de um curso de engenharia civil de Santa Catarina (Medeiros, 2019)”.

2 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESSE NÍVEL DE ENSINO NO BRASIL

Oliveira (2014) identifica os tipos de graduação como bacharelados, licenciaturas e formação tecnológica. Já a LDB (Brasil, 1996) classifica a Educação Superior em cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão.

Vellei (2012, p. 01, grifos nossos) define a diferença entre bacharel e licenciado de forma um tanto simplista:

Um **bacharel** é formado para **atuar de forma mais ampla no mercado**, a **licenciatura** é indicada para **quem quer virar professor e dar aula** para o Ensino Fundamental e Médio. [...] O bacharel pode trabalhar em áreas mais diversas e ser, por exemplo, médico, administrador, engenheiro... **Só não pode dar aula, a não ser que tenha cursado durante a graduação, além das matérias do bacharelado, as disciplinas voltadas à área de educação.** Se optar por ser professor depois de terminar o bacharelado, o estudante pode reingressar na faculdade e pedir dispensa das matérias já vistas e fazer apenas as disciplinas ligadas à formação de docente.

Existem bacharelados e licenciaturas com currículos similares, como Educação Física, por exemplo, em que o bacharel atua em academias, e o licenciado é preparado para lecionar na Educação Básica. Nesse caso, complementar a formação poderia permitir a atuação em ambas as áreas.

Contudo, qual curso superior prepararia um médico ou engenheiro civil para lecionar? A autora não diferencia os cursos superiores tecnológicos, cujos graduados também podem ser professores no Ensino Superior, mas não nos aprofundamos neles nesse recorte, que aborda um bacharelado.

Licenciaturas, cursos de tecnologia e bacharelados têm suas Diretrizes Curriculares específicas, cada curso com suas próprias. Focando o curso que é objeto de estudo da pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais são genéricas para todos os cursos de Engenharia (Brasil, 2002), afirmando uma formação ampla e crítica, capaz de desenvolver novas tecnologias e resolver problemas de forma criativa e ética, considerando aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, para atender às demandas da sociedade.

Já a Lei que regula o exercício da profissão, na seção destinada às atribuições, na alínea *d* do artigo 7º, inclui “ensino, pesquisa, experimentação e ensaios” (CONFEA, 1966). Assim, mesmo que a legislação seja *ampla, para uma formação genérica*, descreve um profissional com atribuições diversas e complexas, inclusive com

habilitação para o ensino. Aqui, é importante destacar que a lei Nº 5.194 (CONFEA, 1966) foi promulgada durante o vigor de *outra* LDB, a de Nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), que já está em sua segunda substituição, sem contar as *emendas*.

Nos currículos que organizam a formação de bacharéis não constam disciplinas que predisponham o ensino, o que nos leva a entender que o bacharel não está preparado para a docência, mas para a atuação no mercado de trabalho em sua área específica.

Também cumpre destacar a influência que os cursos sofrem dos sistemas de avaliação, no caso do Ensino Superior, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), considerado, em muitos casos, *as verdadeiras diretrizes curriculares dos cursos*, e que neste ano de 2024 terá maior foco nas Licenciaturas (INEP, 2024). Assim, destaca-se o caráter avaliativo do Estado, que conforme alerta Morosini (2001, p. 17), impõe desafios ao ensino para uma “sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque”. Não é nossa intenção discutir o caráter avaliativo do Estado, mas é impossível deixar de perceber essa característica, quando avalia “o aperfeiçoamento contínuo do Ensino oferecido, por meio da verificação de competências, habilidades e domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para o exercício da profissão e da cidadania” (Brasil, 2014, p. 2). O Estado exerce certo *controle* sobre a formação do Engenheiro, e paralelamente, também *controla indiretamente* o desempenho do professor, quando afirma o objetivo de “[...] um diagnóstico do ensino da área, para analisar processos de ensino-aprendizagem e suas relações com fatores socioeconômicos e culturais” (Brasil, 2014, p. 2).

Para Morosini (2001, p. 17), a “principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado”, e continua, alertando que, “em síntese, o professor universitário [...] sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual *o didático* passa a ocupar um papel de destaque” (Morosini (2001, p 21, grifos nossos). Isso nos leva a questionar qual é a formação didática que o professor que cursou bacharelado teve. Em geral, os professores do Ensino Superior dependem das políticas de formação continuada oferecidas pelas universidades, que não são obrigatórias e necessitam de pesquisas para aprimoramento, em nosso entendimento.

Apesar de avanços na legislação educacional brasileira, o Ensino Superior ainda carece de apoio adequado, deixando instituições e professores sem subsídios suficientes para atender às necessidades universitárias. No entanto, a cobrança por meio de avaliações continua intensa.

A LDB ainda pontua que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996). Assim, é surpreendente que apenas um terço dos docentes do Ensino Superior seja obrigado a ter mestrado ou doutorado, e questionamos se os programas de pós-graduação realmente desenvolvem habilidades de ensino, pois a ênfase é para a pesquisa, e a formação docente é pouco destacada nos sistemas de avaliação.

Podemos afirmar, então, que a formação de professores para a Educação Superior tem sido um desafio árduo para os não licenciados, como aponta Kassick (2009). O mesmo autor alerta que, “ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, no entanto, este profissional, quando guindado à profissão docente, nem sempre apresenta os atributos específicos necessários e desejados para esta outra profissão – a de docente” (Kassick, 2009, p. 37). Já para Cordeiro (2007, p. 120), grande parte dos professores “não possui formação pedagógica consistente e desenvolve outras atividades fora da universidade, acumulando vários empregos”. Por essa razão, faz-se necessário examinar a identidade e a formação dos professores do Ensino Superior em cursos de bacharelado e formação tecnológica, dado que esses profissionais possuem formação em outras áreas e carecem de preparação específica para a docência, o que nos leva aos caminhos metodológicos percorridos na pesquisa cujo recorte se retrata neste artigo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a delimitação do estudo, foi eleito um curso de Engenharia Civil em uma universidade no Sul de Santa Catarina, em dois *campi*, utilizando amostragem (Bauer; Aarts, 2010; Gil, 2010).

O problema de pesquisa buscou responder: *como o professor do curso de Engenharia Civil entende sua identidade, como profissional da área da Engenharia Civil ou como Professor de Engenharia Civil?* O objetivo geral da pesquisa foi conhecer como o professor de um curso de engenharia civil constrói sua identidade, buscando

identificar se sua ligação é mais forte com a formação do bacharelado ou com a atuação como professor. Os objetivos específicos delineados foram: (i) identificar os professores de um curso de Engenharia Civil, verificando sua formação acadêmica; (ii) investigar como o professor do curso pesquisado reconhece sua função de professor; (iii) aplicar questionário e utilizar um roteiro para a entrevista semiestruturada com professores do curso; e (iii) analisar os dados da obtidos à luz da teoria estudada.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, ocorrida em campo (Gil, 2010), qualitativa, porque interpreta a realidade social, com uso de questionários e entrevistas (Bauer; Gaskell; Allum, 2010), utilizando material bibliográfico (Gil, 2010) e documental (Cooper; Schindler, 2001).

O método de análise foi o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que segundo Lefevre e Lefevre (2006), é uma técnica para analisar opiniões coletivas a partir de depoimentos individuais. Ele organiza dados qualitativos e cria um discurso-síntese que representa a opinião coletiva, utilizando trechos de depoimentos que têm significados semelhantes. Esse método permite expressar a opinião de um grupo como se fosse a voz de um único sujeito, mantendo a perspectiva de primeira pessoa do singular. O DSC facilita a visualização de pensamentos coletivos e é apoiado pela teoria da Representação Social. A análise utilizou o software WebQDA®, desenvolvido pela Universidade de Aveiro, em Portugal. O software serve de apoio a análises qualitativas, podendo funcionar em ambiente colaborativo, e permite a definição de categorias codificadas por seus conteúdos (Freitas *et al.*, 2016).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira parte do questionário, com perguntas fechadas, auxiliou na definição de um *perfil inicial* dos professores. Identificamos os *campi* como A e B, e 23 professores em cada *campus* participaram da pesquisa, totalizando 100% de adesão, pois foram convidados durante reunião de colegiado.

O *campus* B apresentou percentual maior de professores com mais idade (maiores de 60 anos), e o percentual de docentes entre 23 e 30 anos coincidiu. Também coincidiu o percentual de gênero em ambos os *campi*, com 26% do gênero feminino e 74% masculino. A maioria, em ambos os *campi*, era de professores casados (61% no *campus* A e 78,2% no *campus* B), e 56,7% dos professores de ambos os *campi* responderam ter filhos. Quanto ao tempo de serviço como docente, no *campus*

A, 52,6% atuavam há mais de 20 anos; 17,6% tinham atuação entre 16 e 20 anos; 13,2% entre 11 e 15 anos, e 17,6% entre 6 e 10 anos, o que nos permite afirmar que todos os profissionais eram bastante experientes na docência. Já no *campus* B, 48% atuavam há mais de 20 anos na docência; 22% entre 16 e 20 anos; 17% entre 11 e 15 anos; 9% entre 6 e 9 anos; e 4% menos de cinco anos, demonstrando um percentual de professores com menos tempo de experiência, o que condiz com o perfil etária registrado.

Os dados mostram que o *campus* A possui um corpo docente com muitos profissionais atuando há mais de 20 anos, enquanto o *campus* B apresenta maior diversidade de tempo de serviço, incluindo um número significativo de professores com menos de 10 anos de experiência, refletindo um perfil etário mais jovem.

Com relação à formação inicial, a Tabela 1 sintetiza os resultados.

Tabela 1 – Formação inicial dos docentes

Curso	Campus A	Campus B
Arquitetura	-	13,6%
Engenharia Civil	34,8%	48,4%
Engenharia Mecânica	13%	-
Matemática	21,7%	13,6%
Outros	4,4%	4,4%

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se a presença de Arquitetos apenas no *campus* B, e de Engenheiros eletricitistas apenas no *campus* A, com o mesmo percentual de graduados em *outros* cursos. Acerca da especialização *latu sensu*, no *campus* A, observou-se que 13,2% responderam com a opção *não se aplica*, significando que não têm título de especialização. Contudo, 30,8% dos participantes não responderam a essa pergunta, totalizando 44%. Já no *campus* B, esse percentual é de 4,4% para ambos os casos, somando apenas 8,8%. Podemos inferir que esses percentuais refletem os profissionais que não possuem titulação *latu sensu*.

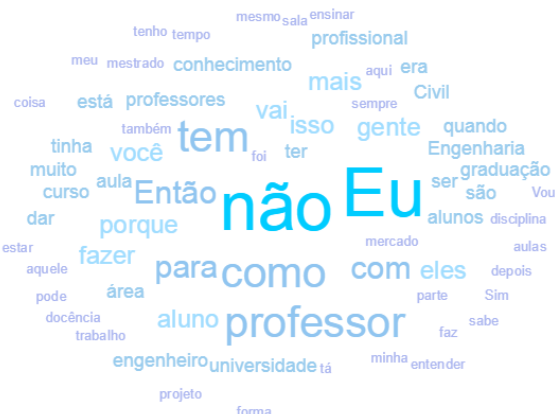
Quanto à titulação de mestre, no *campus* A, 13% optaram por *não se aplica*, e 5% não responderam à pergunta, totalizando 18%; enquanto no *campus* B, o percentual foi de 44% e 17,3% respectivamente, totalizando 61,3%. Em relação ao título de doutorado, no *campus* A, para 44% a questão não se aplica, e 26% não respondeu, somando 70%; no *campus* B, os percentuais foram de 61,3% e 34,3% respectivamente, somando 95,6%.

Os resultados permitem inferir que 66% do corpo docente do *campus A* tem título de especialização, enquanto 91,2% do *campus B* detêm esse título; 82% dos professores do *campus A* e 38,7% do *campus B* são mestres; e 30% dos docentes do *campus A* e 4,4% do *campus B* têm títulos de doutorado. Os resultados desse *perfil inicial* demonstram heterogeneidade, confirmando a afirmação de Cunha (2001), mesmo em uma publicação ocorrida mais de 20 anos antes da coleta de dados da pesquisa. Isso permite inferir que, decorrido tanto tempo, não houve mudanças que pudessem permitir modificação nesse quadro. Além disso, percebe-se que o curso, em ambos os *campi*, atende à legislação em vigor, com mais de um terço do corpo docente possuindo titulação *stricto sensu*.

Embora vários professores tenham se disponibilizado a participar da segunda fase da pesquisa, os horários de trabalho e a distância geográfica permitiram apenas 4 entrevistas, com 2 docentes de cada *campus*, previamente agendadas conforme a disponibilidade dos entrevistados, todos Engenheiros Civis, representando o profissional pesquisado.

As entrevistas foram transcritas e enviadas aos participantes para que pudessem pedir modificações, caso desejassem. Após a devolução pelos participantes, as entrevistas foram analisadas com auxílio do software WebQDA®. Os arquivos com as 4 entrevistas foram carregados no software, que mostra as *palavras mais frequentes*, possibilitando uma relação entre as partes do discurso. Foram analisadas as 100 palavras mais frequentes, com 2 caracteres ou mais, sem imposição de restrições. Agrupadas as 4 entrevistas, foi criada a nuvem de palavras da figura 1, demonstrando a *força de frequência* através do tamanho das palavras dispostas na figura. Quanto maior a frequência, maior o tamanho da palavra disposta na nuvem.

Figura 1 – Nuvem de palavras mais frequentes nas entrevistas



Fonte: Medeiros (2019, p. 128).

Observa-se *não* e *eu* como palavras maiores, indicando o maior número de ocorrências (330 e 326 ocorrências, respectivamente).

Em nossa análise, as menções mais relevantes referem-se aos atributos do profissional-professor:

Não [pode] se acomodar a situações, mesmo que você tenha a mesma disciplina há muitos anos, não é necessário ter o mesmo conteúdo, o conteúdo sempre tem que estar renovado (Entrevistado 1).
O mínimo é ter esse entendimento, saber que nem todos os alunos que vêm ali têm o mesmo nível. E não só *jogar* conteúdo (Entrevistado 2).

O entrevistado 4 também apresentou o mesmo ponto de vista, que é compartilhado pelas pesquisas de Agnol (2014), Pedroso (2013) e Simões (2013). Quando avaliou a docência no exercício de suas atividades cotidianas, o entrevistado 1 afirmou que

Quem se sente professor, e não está professor, quem é professor, eu acho que se sente gratificado, [pois] não é um *bico*. [...] Na verdade, assim, a cada início de semestre eu sinto que não estou preparado, porque eu preciso revisar o conteúdo [...], [porque] o conhecimento não é estanque, ele evolui, ele se modifica, então você não pode estar acomodado.

O entrevistado também se referiu aos cursos de aperfeiçoamento, permitindo uma relação com os resultados dos estudos de Atrib Zanchet e Feldkercher (2016) e Silva (2013), quando afirmam o reconhecimento da necessidade de formação continuada.

O entrevistado 1 mencionou que, com a experiência,

a gente consegue identificar professores que necessitam de capacitação. O difícil é conscientizar esse professor. E principalmente aquele professor que está há mais tempo atuando como professor, e que não se identifica como alguém que precisa de alguma ajuda, ou que tenha uma deficiência.
[...] *Porque um engenheiro não foi formado como pedagogo, ou não tem as técnicas que eventualmente poderiam ajudar. Ele aprendeu intuitivamente, ou repetiu.* Uma das colocações que eu faço [...]: *o que você vai fazer? Você vai se espelhar nos seus professores, repetindo os que são bons e tirando aquilo que você não gostava enquanto estava sentado como aluno.*

Já o entrevistado 3 pontuou:

Eu vi como *não fazer*, que era o de Ciência do concreto, a referência; e vi *como fazer*, que seria o de Ciência dos materiais. [...] eles fazem a gente escrever um monte, a gente ler um monte, e exercitar um monte. E assim, 90% da população *aprende* desse jeito, com repetição. É difícil quem escuta e aprende de um assunto, que era o que a gente tinha com o de Tecnologia do concreto. A

gente ouvia, e ele riscava, e apagava, e se tu não acompanhasse [*sic*], tu não *pegava* nada.

O entrevistado 2 complementou:

Muitos professores, como eles não têm a parte pedagógica, eles querem simplesmente *jogar* o conteúdo pra atender o plano. Mas não quer saber se o aluno [...] aprendeu. [...] às vezes o aluno chega, [...] vai acabar não acompanhando, não tem o aprendizado. E às vezes vai passar, porque, ou colou, ou porque teve trabalho... acho que, a base, é o professor ter essa *prática docente* de chegar até o aluno. Eu penso que não é o aluno que tem que chegar no nível do professor. O professor precisa *ajudar* o aluno a evoluir.

Os quatro entrevistados concordaram que o bacharelado não prepara para a docência. Os destaques em itálico nas transcrições das entrevistas encontram eco em outros trabalhos, que abordam a *imitação* (Feldkercher, 2015; Ferreira, 2013), o *modelo* (Costa, 2010; Araújo, 2013; Ferreira, 2013; Feldkercher, 2015) e a *abordagem tradicional* (Silva, 2013; Simões, 2013, Kassick, 2009), ou a falta de preparação pedagógica (Ribeiro Neto, 2015; Nunes, 2013).

Segundo o entrevistado 1, “o *ser professor* passa por uma identificação, e a motivação varia, depende do seu dia a dia, depende, porque a pessoa está sujeita ao meio ambiente, não é alheio ao meio ambiente. Então, ele sofre pressões da família, pressões profissionais, o humor”. A *pressão* relatada pelo entrevistado também é mencionada nos estudos de Morosini (2001), Silva (2015) e Soares e Cunha (2010).

Chamou a atenção a ocorrência do termo *não* no discurso dos 4 entrevistados, ao destacarem que os alunos chegam no nível superior sem preparação mínima. Contudo, não encontramos relação com as obras pesquisadas, o que atribuímos ao foco da pesquisa ser na formação do professor, e não nos alunos, mas merece destaque que todos tiveram a mesma percepção em relação aos alunos.

Após a observação da figura, excluímos preposições, artigos definidos e indefinidos, pronomes relativos, dos casos reto e oblíquo, demonstrativos e indefinidos para buscar maior precisão na análise, configurando *restrições*, que não foram definidas inicialmente. Uma nova nuvem de palavras foi gerada para englobar os termos *professor* e *engenheiro*, além de outros e seus plurais.

de procedimentos sistemáticos e padronizados” (Figueiredo; Chiari; Goulart, 2013, p. 130).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este recorte de pesquisa foi intitulado *um novo olhar* porque houve uma nova leitura da dissertação e outra exploração dos dados. Nesse novo olhar lançado, percebeu-se que não foi pesquisado se havia profissionais apenas graduados atuando como professores nos *campi*, o que pode ser considerado um *ponto fraco da pesquisa*.

Ao definir o *perfil* dos pesquisados, observou-se que a maioria é do sexo masculino, são casados e com filhos. Podemos resumir que a formação dos docentes no curso de Engenharia Civil varia consideravelmente entre os dois *campi*, contando com licenciados e bacharéis em outras áreas, dispostos no campo *outros* da tabela 1. O número de Engenheiros civis é menor que 50% em ambos os *campi*, o que se justifica pela diversidade do currículo. Também se observou que o *campus A* concentra maior número de profissionais com mais de 20 anos de experiência. Já no *campus B*, embora a maioria também tivesse mais de 20 anos de experiência, havia uma presença notável de docentes com menos tempo de atuação, refletindo o perfil etário mais jovem registrado. No *campus A*, a maioria dos profissionais possui formação em nível *stricto sensu*, característica que não é predominante *campus B*, o que corrobora o estudo de Cunha (2001).

Na parte da entrevista, os participantes foram unânimes ao observar que o *bacharelado não prepara para a docência*. A voz dos professores, delineada pelas entrevistas, encontra eco em diversas outras pesquisas, e demonstra que o professor precisa de constante atualização e aperfeiçoamento, mas percebemos que baseiam seu fazer docente em *modelos*, mesmo para *não serem copiados*.

Os resultados indicam que, devido à diversidade de perfis identificados, apenas um pequeno número de indivíduos consegue conciliar efetivamente ambas as funções. Poucos conseguem se identificar predominantemente como professores profissionais. Observamos, portanto, que a maioria dos participantes da pesquisa se considera essencialmente profissional na docência, acreditando que sua identidade como engenheiros não é comprometida em sala de aula, e que ainda consideram o mercado de trabalho mais atraente do que a carreira acadêmica. Isso demonstra a influência do

caráter sócio-histórico, já que a característica econômica ressoa mais alto no discurso dos docentes pesquisados.

Ao verificar se a titulação influencia na compreensão da identidade do professor, observa-se resposta negativa, pois mesmo a formação em cursos de pós-graduação não prepara para a docência, segundo os entrevistados. Esse resultado reflete os estudos dos autores utilizados. Tornar-se professor é uma realidade complexa, e a formação pedagógica desempenha papel crucial.

Chamou a atenção que os entrevistados afirmaram que os alunos chegam no nível superior sem preparação mínima, mas não encontramos relação com as obras pesquisadas, provavelmente em razão do foco da pesquisa ser a formação do professor, e não os alunos. Contudo, merece destaque que todos tiveram a mesma percepção, podendo ser uma sugestão para novas investigações.

Este recorte de pesquisa deixa um questionamento para reflexão: como formar o professor que atua no bacharelado? Podemos afirmar que são necessárias políticas voltadas para a formação docente para aqueles que atuam como professores vindos de áreas diferentes da licenciatura. Isso já ocorreu em outras Leis de Diretrizes e Bases Brasileiras, e há países que já estão promovendo essas mudanças, o que também fica como sugestão para trabalhos futuros.

Ainda é importante destacar que este trabalho é um *recorte* da pesquisa, ficando o convite para sua leitura integral para aprofundamento sobre o tema (Medeiros, 2019).

REFERÊNCIAS

AGNOL, A. D. **A formação pedagógica do professor do curso de Ciências Contábeis**: um estudo de caso na Faculdade Regional de Palmitos – FAP. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. 2014. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/64.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

ARAUJO, D. L. **Construções da aprendizagem da docência e da identidade profissional entre professores do curso de Odontologia no interior do estado de Pernambuco**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=560998. Acesso em: 09 dez. 2018.

ATRIB ZANCHET, B. M. B.; FELDKERCHER, N. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum**. Education (UEM), 2016, Vol.38(1), p.93(10).

BAUER; W. B.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER; W. B.; GASKELL, G. [org]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BAUER; W. B.; GASKELL; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER; W. B.; GASKELL, G. (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Portaria Inep nº 244, de 02 de junho de 2014**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes_cursos_diplomas_bacharel/diretrizes_bacharel_engenharia_civil.pdf. Acesso em: 26 jul. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA – CONFEA. **Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966**. Disponível em: <http://normativos.confea.org.br/ementas/visualiza.asp?idEmenta=25&idTiposEmentas=4&Numero=5194&AnoIni=&AnoFim=&PalavraChave=&buscarem=conteudo&vigente=>. Acesso em: 04 fev. 2018.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Método de Pesquisa em Administração**. 7. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

CORDEIRO, T. S. C. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus, 2007.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de professores de medicina. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. 18(1) jan-fev 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_16.pdf. Acesso em: 23 nov. 2018.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

FELDKERCHER, N. **A iniciação à docência de jovens professores na universidade**. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2358228. Acesso em: 08 dez. 2018.

FERREIRA, J. C. B. **Docência universitária**: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1018210. Acesso em: 08 dez. 2018.

FIGUEIREDO, M; Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, Bárbara N. G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. **Distúrb Comun**, São Paulo, 25(1): 129-136, abril, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/download/.../11139>. Acesso em: 24 jul. 2017.

FREITAS, F.; SOUZA, F. N.; COSTA, A. P.; MENDES, S. O Manual de Utilizador de um Software de Análise Qualitativa: as percepções dos utilizadores do webQDA. **Revista Ibérica de Informação – RISTI**, Nº 19, 2016, p. 107-117. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rist/n19/n19a09.pdf>. Acesso em 12 dez. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. **Educação superior**: Inep apresenta proposta para mudanças na avaliação. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/educacao-superior-inep-apresenta-proposta-para-mudancas-na-avaliacao>. Acesso em: 29 jun. 2024.

KASSICK, C. N. Formação de professores para a Educação Superior: necessidades e perspectivas. In: BASSI, E. B.; AGUIAR, L. C. (org.) **Políticas públicas e formação de professores**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2009.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. O sujeito que fala. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. On-line version ISSN 1807-5762. Interface (Botucatu) vol.10 no.20 Botucatu July/Dec. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832006000200017>. Acesso em: 29 jun. 2024.

MEDEIROS, E. **Professor profissional ou profissional professor**: breve olhar sobre a formação de professores de um curso de engenharia civil de Santa Catarina. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/25e5dcc3-e76c-403a-b938-efa3e2dd5b23>. Acesso em: 29 jun. 2024.

MOROSINI, M. C. [org]. **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

NUNES, A. L. P. **A aprendizagem da docência no ensino superior**: de bacharel a professor. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Uberaba, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1000311. Acesso em: 27 nov. 2018.

OLIVEIRA, J. **Saiba como funciona sistema de ensino superior no Brasil**. 2014. Portal Brasil. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>. Acesso em: 21 maio 2017.

PEDROSO, L. V. **De farmacêutica-bioquímica à professora: desafios, incertezas e aprendizagens de uma iniciante na docência universitária**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=220489. Acesso em: 07 dez. 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO NETO, L. G. **Desafios da docência no desenvolvimento das competências profissionais no curso de graduação em Administração**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2405971. Acesso em: 26 nov. 2018.

SILVA, S. S. O. **A docência universitária na perspectiva do professor enfermeiro**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2579605. Acesso em: 08 dez. 2018.

SILVA, M. P. **Docência universitária no curso de Enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=411656. Acesso em: 09 dez. 2018.

SIMÕES, H. C. G. Q. **Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13647>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

VELLEI, C. Bacharelado ou licenciatura? Descubra qual é a melhor opção para você. **Guia do estudante**. 2012. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/bacharelado-ou-licenciatura/>. Acesso em: 24 jul. 2017.

ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO ESCOLAR EM SANTA CATARINA

Eliane Filippi

Flávia Wagner

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), e aborda o cargo de Assistente Técnico Pedagógico (ATP - Pedagogo), especificamente no estado de Santa Catarina (SC). O objetivo do presente estudo é analisar os sentidos e significados da função de ATP. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e exploratória, fundamentou-se em documentos do referido estado, e nas entrevistas semiestruturadas que englobaram servidores da rede estadual em questão, entre ativos/inativos/desligados, que atuaram na função desde sua criação do cargo pela Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED-SC).

Os dados e análises estão organizados nos seguintes itens: a contextualização do cargo do ATP Escolar em SC; formação inicial e continuada do pedagogo escolar no Brasil e o ATP (pedagogo) em SC; sentido e significados da profissão do ATP escolar e; considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CARGO DE ATP (PEDAGOGO) ESCOLAR EM SC

As mudanças sócio-políticas ocorridas no Brasil, na década de 1990, com a redemocratização do país, instalaram novas configurações para a política educacional brasileira, refletindo as relações políticas neoliberais.

A política educacional, instaurada a partir de 1988, desencadeou a criação do cargo de ATP escolar. Em Santa Catarina, materializou-se por meio do Projeto de Lei (PL) 0030/2004, transformado na Lei Complementar (LC) 288/05: “o sistema educacional do Estado criando o cargo de Assistente Técnico-Pedagógico que atuará nos serviços de auxílio pedagógico aos alunos das unidades escolares do Estado” (Santa Catarina, 2004, p. 24).

Entre as justificativas de criação do cargo, além da reestruturação promovida pelas reformas constitucionais, figuram a valorização do magistério público estadual, exigências constitucionais, também um novo tratamento à carreira do magistério, concedendo aposentadoria especial somente ao professor em sala de aula, e reivindicações da comunidade escolar. Até aquele momento, ainda de acordo com o PL, o(s) cargo(s) equivalente(s) ao de ATP eram ocupados por servidores afastados de suas funções por razões diversas. Assim, a LC Nº 288/2005 criou o cargo de ATP para atuar nos serviços de auxílio técnico-pedagógico aos alunos das unidades escolares do Estado.

Libâneo (2007, p. 20) argumenta que as secretarias de educação, ao implementar a ideia, estavam *barateando* a estrutura do sistema, “por ser muito mais barato continuar pagando um professor que se candidatava e exercia essa função”.

A *criação* do cargo de ATP escolar ainda foi justificada como acolhimento a pedidos dos professores, melhoria nas condições de trabalho cotidiano escolar e valorização do magistério. Cury (1986, p. 67) explica que “[...] as relações sociais são relações econômicas (pela apropriação da mais-valia), são relações políticas (pela gestão hegemônica) e são relações ideológicas (pela tentativa de representá-las e difundi-las de modo abstrato)”.

As atribuições do cargo levam em conta objetivos valiosos para a escola, mas falham em considerar as condições para sua concretização e por não priorizar a questão da formação dos ATP (pedagogo) escolar para desempenhar as tarefas que lhe são incumbidas, além das outras atividades que se apresentam cotidianamente no trabalho. Tais atribuições deveriam ser de uma equipe de coordenação, e não desempenhadas por apenas um profissional.

A falta de especialistas (administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional) já era recorrente no ano de 2005, visto que o último ingresso desses profissionais aconteceu 13 (treze) anos antes (1992-2005), e não havia novos contratos. Ainda, com a implantação das DCN da Pedagogia (Brasil, 2006), essas habilitações foram extintas da grade curricular, provocando ainda mais a necessidade de pessoal para o pedagógico na escola.

A função técnica na escola responde à estrutura econômica e à divisão hierárquica do trabalho. Isso leva a práticas alienantes, como formalismo, falta de tempo para planejamento e sobrecarga burocrática, fazendo com que o saber

pedagógico do ATP (pedagogo) escolar seja reduzido a um trabalho técnico, burocrático e fragmentado.

A figura da página seguinte mostra o quadro lotacional do ATP em SC, demonstrando o número de alunos, horário de trabalho e carga horária, em que se pode perceber a desvalorização da categoria.

Figura 1 - Quadro Lotacional das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual referente ao Cargo de Assistente Técnico-Pedagógico (Decreto 1061/2017)

Cargo	Número de alunos	Número de turnos	Horário de trabalho	Quantidade	Carga horária
Assistente Técnico-Pedagógico (ATP)	de 51 a 200	1	Diurno/Noturno	1	20 horas
		2	Diurno	1	40 horas
		3	Diurno/Noturno	1	40 horas
	de 201 a 500	1	Diurno/Noturno	1	20 horas
		2	Diurno	1	40 horas
		3	Diurno/Noturno	1	40 horas
	de 501 a 800	2	Diurno	2	40 horas
		3	Diurno/Noturno	2	40 horas
	de 801 a 1200	2	Diurno	2	40 horas
		3	Diurno/Noturno	3	40 horas
	de 1201 a 1600	2	Diurno	3	40 horas
		3	Diurno/Noturno	4	40 horas
	mais de 1601	3	Diurno/Noturno	5	40 horas

Fonte: Santa Catarina (2017, p. 2, adaptado).

Considerando o número de matrículas (518.059), incluindo todas as modalidades e etapas da Educação Básica no Estado (Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Educação de Jovens e Adultos - EJA), distribuídas em 1.267 unidades escolares, havia, efetivos, 2.565 profissionais, mas apenas 2.124 ATP-pedagogos atuando nas escolas, de acordo com o Sistema Informatizado de Recursos Humanos - SIRH (Out/23). Isso permite perceber o alto número de alunos sob a responsabilidade do ATP-pedagogo no estado, mesmo sabendo que uma divisão do número de alunos pela quantidade de profissionais não será exata. Ademais, os dados referentes às Escolas Indígenas e Quilombolas não fazem parte dessa tabela.

O quadro Apoio Técnico do Magistério mostra que 99% das escolas podem ter pelo menos 1 (um) ou nenhum ATP em exercício, demonstrando ser insuficiente para atender as necessidades das escolas no processo ensino-aprendizagem, considerando o número de matrículas. A diferença apresentada, entre os servidores *efetivos* e na *escola*, provavelmente se deve aos afastamentos ou movimentações para outros setores que não foram levantados na pesquisa.

Os dados acima configuram descumprimento do Decreto 1061/2017 (Santa Catarina, 2017), que determina o número de profissionais para o apoio técnico e

pedagógico das unidades escolares. Merece atenção o art. 4 do referido decreto, quando determina que, “nas unidades escolares em que não houver servidores ocupantes do cargo de Especialista em Assuntos Educacionais (administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional), a Coordenação Pedagógica será exercida pelos ocupantes do cargo de Assistente Técnico-Pedagógico” (Santa Catarina, 2017). Esse dado evidencia que o ATP (pedagogo escolar) terá que exercer outras funções para as quais não foi preparado.

Lamentavelmente, as prioridades da escola não estão sendo respeitadas, em que se vê desprezo pelas reais *prioridades* do processo de ensino e aprendizagem: a qualidade da educação. Professores e profissionais da educação são decisivos na qualidade de um sistema educacional. As escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina enfrentam, hoje, grande defasagem no número de profissionais para a coordenação pedagógica, que além de comprometer a qualidade do já citado processo de ensino e aprendizagem, também afeta a saúde dos trabalhadores.

3 O ATP (PEDAGOGO) ESCOLAR NO PLANEJAMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL

O sistema educacional, em constante adaptação ao capitalismo global e às mudanças no conhecimento, impacta a organização governamental e escolar, influenciando a qualificação e as funções profissionais de acordo com as demandas de mercado. O papel do ATP (pedagogo) escolar baseia-se na ideia de que ele é um agente histórico, influenciado e influenciador das condições ao seu redor. Sua atuação é moldada pela estrutura oficial, pela própria escola e pelo significado que atribui às normas e prioridades educacionais.

Para Saviani (2018, p. 37), “[...] todas as soluções apresentadas até hoje, salvo raras exceções, foram ou transplantadas, sem levar em conta as exigências reais da situação, ou improvisadas, o que se caracteriza pela falta de planejamento, que cada vez mais enfraquece as esperanças depositadas na educação” (Saviani, 2018, p. 37).

O plano de governo de Jorginho Mello (2023-2026) traz diretrizes gerais sobre gestão escolar, mencionando a profissionalização, mas sem detalhar ações nem fortalecer o trabalho colaborativo entre equipes gestora e pedagógica. “[...] essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de ‘alinhamento’ (base/ensino/avaliação/responsabilização)” (Freitas, 2018, p. 81). Ainda segundo

Freitas (2018), o neoliberalismo está implantando sua base ideológica na Educação brasileira, nas mais diversas gestões políticas, por meio de discurso populista da valorização do magistério público, que pôde ser visto desde o período da criação do cargo.

No contexto do capitalismo monopolista, o papel do Estado redefiniu-se no sentido de ser uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista, “que se torna agente econômico no próprio mercado [...]” (Cury, 1986, p. 55).

As consequências para a educação aparecem no cotidiano escolar, embora se acredite que o sistema funcione adequadamente. Planejamento e implementação de políticas exigem recursos, tempo e espaço, mas não são vistos como essenciais. A perquisa nos levou a refletir sobre o Estado como legitimador do poder capitalista global, conduzindo consensos que definem políticas educacionais. A gestão escolar recebe funções operacionais pré-definidas, mas carece de modelos estruturados, e quem assume a gestão frequentemente não está adequadamente preparado, intensificando a precariedade pela falta de formação inicial e continuada.

Segundo Cury (1986, p. 95),

A instituição é, no sentido amplo, uma maneira humana de colocar uma certa ordem no espontâneo. Daí vários graus de institucionalização e consciência das funções que os agentes nelas participam podem possuir. Essa função civilizadora das instituições não serve só para o sistema de dominação. Ao dar em uma certa forma de espontâneo elas ao mesmo tempo que conformam, refina, ao mesmo tempo que reproduzem também transformam.

A escola pública acaba sendo um espaço de reprodução da ideologia dominante, com a autoridade concentrada em diretores sem poder de ação real e sem recursos para exercer as competências administrativas necessárias.

4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR NO BRASIL E O ATP PEDAGOGO EM SANTA CATARINA

Nossa reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores considera a reestruturação produtiva do capitalismo neoliberal, que impõe novos arranjos ao mercado de trabalho, afetando diretamente a educação e ajustando a formação docente às exigências do capital. “A educação adequa-se como instrumento da acumulação capitalista ao preparar mão de obra, especialistas, técnicos, voltados para

a reprodução ampliada do capital” (Cury, 1986, p. 65). Os interesses dos grupos dominantes moldam a formação de professores, desqualificando-a e impondo uma visão tecnicista que prioriza produtividade e eficiência, favorecendo a precarização do trabalho pedagógico. No capitalismo, o trabalho se torna emprego remunerado, e o trabalhador é reduzido a um meio de produção: um emprego¹.

Libâneo (2022) destaca a importância da formação específica para novos cargos escolares, especialmente para o pedagogo, cuja função é apoiar o aprimoramento dos professores em conteúdos e métodos de sala de aula, integrando teoria pedagógica e prática. Para Pimenta *et al.* (2017), a pedagogia, entendida como ciência da educação, deve preparar pedagogos com conhecimentos teórico-práticos para fortalecer o trabalho docente, mas os cursos de pedagogia, voltados tanto para pedagogos quanto docentes, mantêm uma formação generalista e superficial, sem responder aos desafios práticos enfrentados no ambiente escolar.

Além disso, há indefinições e lacunas que envolvem o cargo de ATP (pedagogo) na escola pública estadual de Santa Catarina, destacando a fragilidade do currículo e a formação generalista dos cursos de pedagogia, que resultam em uma formação superficial, não respondendo às demandas específicas do trabalho pedagógico. A Lei Complementar 668/2015, por exemplo, apresenta o cargo sem uma fundamentação teórica sólida e sem clareza nas atribuições (Santa Catarina, 2015), o que leva a uma visão reduzida da pedagogia, comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico nas escolas.

Libâneo (2022, p. 741) critica a “concepção simplista e reducionista da Pedagogia [...]” como reflexo da formação inicial dos pedagogos, em que a docência é enfatizada em detrimento de outras competências pedagógicas. De forma semelhante, Saviani (2010) defende que a docência é apenas uma das muitas facetas da pedagogia, e que a formação inicial deveria ser ampla o suficiente para abarcar também a gestão e o planejamento educacional, áreas que são frequentemente deixadas de lado.

Também é imprescindível considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (DCNP) trazem contradições ao definir a formação pedagógica como suficiente para várias funções, sem distinção clara entre o trabalho docente e a atuação em gestão e apoio pedagógico, como o do ATP. Destaca-se que o currículo atual é

¹ “[...] uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento” (Frigotto, 2009, p. 176).

sobrecarregado de disciplinas, o que gera um ensino fragmentado entre teoria e prática, dificultando a formação completa dos pedagogos.

Segundo Libâneo (2022), a formação do pedagogo deveria atender às diversas demandas das práticas educacionais, mas a divisão de atribuições acaba promovendo a fragmentação do trabalho pedagógico, que se reflete nas práticas escolares. Para ele, o ideal seria um curso específico para pedagogos gestores e outro para professores, mas o modelo atual unifica a formação sem dar conta das necessidades reais de cada função. Isso se agrava com a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de SC, que é frequentemente a mesma para ATPs e professores, sem considerar as especificidades do trabalho de apoio pedagógico.

Portanto, é importante refletir sobre a importância de um currículo mais adequado para a formação pedagógica, destacando o projeto de regulamentação do exercício do pedagogo, em debate há mais de 20 anos. Os pedagogos são os únicos profissionais que atuam tanto em ambientes escolares quanto em contextos não escolares, exercendo diversas funções. Na escola, estão presentes na docência, orientação, coordenação, serviços técnicos, gestão, entre outras áreas. Embora seja uma profissão histórica e essencial para a educação, chega a 2024 ainda sem a regulamentação necessária, permanecendo à margem do sistema educacional.

Sobre a formação e a regulamentação da profissão, Pimenta (2017) aponta que a formação deveria proporcionar apoio especializado aos professores, abordando o trabalho pedagógico em todas as suas dimensões e permitindo uma atuação crítica e efetiva, sublinhando a necessidade de uma formação inicial e continuada dos pedagogos que realmente responda às complexas demandas do ambiente escolar. A autora ainda reforça a necessidade de regulamentar a profissão do pedagogo.

5 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PROFISSÃO DO ATP ESCOLAR

Para Antunes (2009, p. 142), “o homem que trabalha deve planejar cada momento com antecedência e permanentemente conferir a realização de seus planos, crítica e conscientemente, se pretende obter no seu trabalho um resultado concreto o melhor possível”. Em vista disso, a pesquisa abordou o trabalho como um processo contraditório na sociedade capitalista, que pode levar à emancipação ou à alienação, buscando fortalecer o senso de pertencimento do ATP (pedagogo) em suas funções, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

As profundas mudanças, tanto materiais quanto subjetivas, resultam das complexas relações sociais que marcam a vida humana. Os significados do trabalho refletem a maneira como os indivíduos, com base em suas vivências e percepções, interpretam suas atividades laborais. Para o trabalhador, ainda que o significado social de seu trabalho seja a produção de certos bens, o sentido do trabalho frequentemente se reduz à necessidade de sobrevivência e à obtenção de salário. Essa discrepância entre significado e sentido é conhecida como alienação. Segundo Antunes (2009, p. 203),

A emancipação dos nossos dias é centralmente uma revolução no trabalho, do trabalho e pelo trabalho. Mas é um empreendimento societal mais difícil, uma vez que não é fácil resgatar o sentido de pertencimento de classe, que o capital e suas formas de dominação (inclusive a decisiva esfera da cultura) procuram mascarar e nublar.

Compreendemos que, além dos aspectos culturais evidentes, existem elementos subjetivos que refletem as percepções, pensamentos e sentimentos dos trabalhadores, orientando suas ações e comportamentos, de acordo com as condições históricas e socioeconômicas em que realizam suas atividades. É por meio do trabalho que o ser humano se produz e se reproduz, em um processo consciente e de autoatividade.

No entanto, esses conceitos têm perdido relevância atualmente, evidenciando a perda de centralidade e sentido do trabalho pedagógico — entendido como o esforço dos indivíduos que buscam produzir conhecimento. Aqui, o trabalho pedagógico é tratado tanto como conceito quanto como categoria de análise. Para Ferreira (2022), essa ideia de trabalho pedagógico possui características essenciais, próprias do campo da Pedagogia.

Nessa perspectiva, o “pedagógico”, como qualificação e potencialidade, é sempre político, por implicar escolhas e ações humanas, dentro dos contextos sociais onde acontece. E, ainda, se trata de trabalho, mas o adjetivo “pedagógico” lhe caracteriza e este, como modulador, abriga o conjunto de características que interferem e potencializam a produção do conhecimento, desde a infraestrutura escolar até a convivência entre professores e estudantes, das cores que decoram o ambiente à organização da aula, passando por todos os aspectos culturais, políticos e sociais que possibilitam haver uma relação entre sujeitos que visam a conhecer (Ferreira, 2022, p. 3).

Portanto, o trabalho pedagógico engloba todas as atividades realizadas pelos professores na escola com o propósito de gerar conhecimento, visto como uma produção social. Esse processo ocorre em contextos de linguagem e se expressa por meio do diálogo, criando e revelando significados à medida que os indivíduos

interagem entre si e refletem seu modo de vida. Ferreira (2022, p. 8) explica que “os sentidos são sociais, no espaço e tempo no qual os sujeitos, por meio da linguagem, descrevem compreensões do mundo, sistematizando-as, apropriando-se delas, sob a forma de conhecimentos”. Já na concepção de Frigotto (2009, p. 169), “o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos”.

Os sentidos do cargo de ATP (pedagogo) escolar são construídos por meio do enfrentamento das relações sociais que limitam o desenvolvimento humano, permitindo aos profissionais da educação compreenderem suas condições reais na sociedade. Com essa compreensão, o trabalho pedagógico torna-se intencional e significativo, visando identificar formas de dominação e explorar possibilidades de superação.

O trabalho de Ferreira (2022, p. 15) corrobora com as evidências demonstradas, ao pontuar que “o capital propaga e alimenta uma reprodução social [...], gerando, como já se afirmou, a intensificação e a desvalorização do trabalho dos professores”. Logo, a autonomia e a capacidade de trabalho com *sentido* são determinadas por fatores externos às escolhas dos profissionais que vão atuar na escola, e assim, o trabalho (significado) que o ATP (pedagogo) realiza e o trabalho pedagógico (sentido) que acredita que deveria realizar para atender às demandas da escola não se completam. A razão para isso é que o sentido de uma classe se manifesta pela consciência de si mesma, de sua existência, de seus interesses, de seus problemas e suas possibilidades na sociedade.

Nesse contexto, o ATP (pedagogo) escolar é compreendido como representante de uma classe social, marcada por suas contingências, por sua história, por seu trabalho e por seus lugares sociais. Os resultados da pesquisa, ao serem analisados à luz dos autores estudados, demonstram que o cargo de ATP (pedagogo) escolar representa, em essência, a mera contratação de um professor pelo Estado para integrar um sistema organizativo, seguindo orientações, planejamentos e regulamentos cuja elaboração não contou com sua participação. Dessa forma, o profissional experimenta os impactos do sistema capitalista em sua vida, incluindo a perda do direito de gerenciar e aplicar seus próprios conhecimentos.

Saviani (2010, p. 381) auxilia na compreensão desse contexto: “o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um

conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país”.

Esse sistema de ensino organiza-se considerando diversos aspectos necessários para alcançar seus objetivos educacionais junto ao público-alvo. Sob essa perspectiva, Saviani (2010) adverte que a falta de integração entre os componentes de um sistema de ensino prejudica profundamente o cumprimento de suas metas educacionais, comprometendo sua função essencial.

Observa-se que o papel pedagógico do ATP (pedagogo) escolar está ausente nos discursos dos governantes, conforme já mencionado neste capítulo, em relação ao estado de Santa Catarina. A análise das entrevistas dos participantes revelou respostas imprecisas, desconhecimento da legislação, divergências factuais, falta de compreensão da realidade escolar e a desvalorização do trabalho pedagógico. Em síntese, as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) escolar permanecem indefinidas.

Esse contexto, aliado à sobrecarga de atribuições administrativas e pedagógicas impostas ao ATP (pedagogo) nas escolas, compromete gravemente a qualidade do trabalho. Ferreira (2022) observa que esses profissionais tendem a se tornar executores imediatistas, atuando apenas para resolver demandas urgentes, sem tempo para reflexão e teorização. O autor ainda salienta que

O trabalho vai além da prática. Trabalho também não é somente atividade. É mais, é práxis. Reduzir o trabalho à prática ou à atividade consiste, no limite, em reduzir o ser humano à condição de ser e sentir-se somente força de trabalho, diminuindo sua expectativa de pensar, planejar e premeditar seu fazer, integralmente (Ferreira (2022, p. 16).

Dessa forma, entendemos que o trabalho pedagógico não pode ser limitado à prática mecânica: ele deve ser visto como um ato intencional e histórico, uma práxis planejada. Contudo, tanto em documentos quanto nos discursos analisados, o cargo de ATP (pedagogo) escolar é descrito apenas como uma função repetitiva, dificultando seu reconhecimento como trabalho pedagógico capaz de gerar conhecimento. Sob essas condições, o trabalho pedagógico é reduzido a uma prática desumanizadora, influenciada pelas regulações neoliberais que permeiam os setores sociais, especialmente o escolar. Essa desumanização talvez ocorra porque o trabalho pedagógico “[...] exige do sujeito que se movimente entre o que lhe é demandado pelo contexto capitalista e o que acredita como trabalhador” (Ferreira, 2017, p. 8 *apud* Ferreira, 2022, p. 20).

Reconhecer o valor do trabalho pedagógico não resolve todas as questões que precisamos enfrentar. É preciso dar visibilidade à dimensão pedagógica na gestão educacional, indo além de meros resultados, pois essa dimensão sustenta o funcionamento do sistema escolar. No entanto, observa-se a predominância de teorias e práticas administrativas que não surgem do campo da educação e ignoram sua dimensão pedagógica, priorizando a variedade funcional em vez da identidade educativa.

Portanto, o verdadeiro sentido do trabalho pedagógico reside em entender sua função política e inseri-la em uma concepção de mundo orientada pela filosofia da práxis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou o cargo do ATP - Pedagogo nas escolas estaduais de Santa Catarina. Os resultados revelam importantes desafios estruturais e conceituais que afetam a qualidade do trabalho pedagógico e as condições de atuação desses profissionais. Analisando o contexto histórico e as políticas educacionais brasileiras, percebe-se que o papel do ATP se consolidou em uma função que carece de definição clara, uma vez que a legislação não apresenta uma fundamentação sólida sobre as atribuições específicas do cargo. Isso provoca sobrecarga de atividades administrativas e pedagógicas, além da desvalorização do conhecimento teórico e prático que os pedagogos poderiam aplicar.

As mudanças políticas e econômicas das últimas décadas, especialmente com a introdução de políticas neoliberais, impactaram a estrutura do sistema educacional brasileiro, gerando uma orientação técnica e burocrática no trabalho escolar. Esse cenário influencia diretamente a atuação dos ATPs, que se veem obrigados a desempenhar múltiplas tarefas sem o suporte necessário e sem autonomia para implementar práticas pedagógicas significativas. Como aponta Ferreira (2022), essa sobrecarga promove uma atuação imediatista, em que o profissional atende às demandas emergentes sem espaço para reflexão e planejamento pedagógico, o que reduz seu trabalho à mera atividade técnica, esvaziando seu potencial dentro da estrutura educacional.

Além disso, o modelo atual de formação inicial e continuada dos pedagogos apresenta limitações que impedem uma preparação adequada para a complexidade do

ambiente escolar. Os cursos de pedagogia oferecem uma formação generalista, dificultando a especialização em áreas como gestão e apoio pedagógico, o que compromete o trabalho dos ATPs. Segundo Libâneo (2022), essa formação simplista desconsidera as múltiplas competências pedagógicas necessárias e contribui para a fragmentação do trabalho pedagógico. A formação continuada também enfrenta dificuldades, uma vez que os ATPs participam dos mesmos programas que os professores, sem atenção às especificidades de suas funções, reforçando o caráter técnico do trabalho.

A precariedade das condições de trabalho e a falta de definição nas atribuições comprometem a efetividade do ATP como um agente transformador na escola. A carga de responsabilidades administrativas limita a capacidade do pedagogo de exercer um papel verdadeiramente pedagógico, reduzindo sua função a um apoio técnico que não colabora diretamente com a construção de um ambiente de aprendizado colaborativo e crítico. O processo de alienação se intensifica, visto que o sentido do trabalho pedagógico perde espaço nesse sistema que privilegia a produtividade e a eficiência.

Portanto, a pesquisa aponta para a necessidade urgente de revisar as políticas de formação dos pedagogos, bem como de atuação dos ATPs, estabelecendo diretrizes claras e específicas que valorizem o potencial pedagógico desse cargo que possibilite o reconhecimento da dimensão política do trabalho educativo. Para que o ATP exerça plenamente sua função, é fundamental que ele seja visto não apenas como executor de tarefas administrativas, mas como um educador capaz de contribuir para a transformação da escola e do próprio sistema educacional. Essa mudança exige uma abordagem pedagógica que compreenda o trabalho não só como uma prática, mas como uma práxis intencional e planejada, promovendo o desenvolvimento de profissionais mais conscientes e críticos em seu papel de mediadores do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2 ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006** - DCN Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnep-no-01-de-15-de-maio-de-2006-dcns-pedagogia>. Acesso em: 14 dez.2022.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

FERREIRA, A. O. **Formação Docente no Brasil**: elementos das tensões e disputas nas políticas educacionais. UFPB CE - João Pessoa, 2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan. /abr. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/426/v14n40a14.pdf?sequence=1> & isAllowed=y. Acesso em: 3 nov. 2023.

LIBÂNEO, J. C. A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2022.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ARAUJO, C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7639539/mod_resource/content/1/Texto%20%20Pimenta%20et%20al.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTA CATARINA. **Projeto de Lei (PL) 0030-2004**. Documento fornecido por e-mail.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar Nº 288, de 10 de março de 2005**. Florianópolis, 2005. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2005/288_2005_Lei_complementar.html. Acesso em: 29 dez. 2022.

SANTA CATARINA. Lei Complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 2015. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html. Acesso em: 18 maio 2022.

SANTA CATARINA. **Decreto Nº 1061, de 14 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-1061-2016-santa-catarina-revoga-dispositivo-do-decreto-n-3607-de-23-de-dezembro-de-1998-alterado-pelo-decreto-n-985-de-24-de-fevereiro-de-2000>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2010, v. 15, n. 44. p. 380-392. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SAVIANI, D. **Educação brasileira** [livro eletrônico]: estrutura e sistema Campinas, SP: Autores Associados, 2018. – (Coleção educação contemporânea). Acesso em: 12 dez. 2023.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:

Reflexões pertinentes

Sebastião Mendes Cardoso

Flávia Wagner

1 INTRODUÇÃO

Após a Constituição Brasileira de 1988, a Gestão Democrática passou a fazer parte do capítulo da educação como princípio de ensino público na forma de lei no seu artigo 206, inciso VI, está prevista a gestão democrática do ensino público, considerando a participação, a autonomia e a democratização. A partir da década de 1990, os estudos sobre o tema da gestão escolar também passaram a ocupar um espaço significativo nos debates da educação brasileira. Afirmou-se o discurso da gestão democrática no seio da comunidade, as atribuições e o papel do gestor, e a importância da gestão da escola para o desenvolvimento da educação a fim de romper com o modelo historicamente estabelecido, com comandos administrativos que seguem uma hierarquia e verticalizam as decisões na escola. De acordo com Veiga (2004) a gestão escolar democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

É mister a mudança de postura tanto na gestão da escola quanto dos seus órgãos colegiados, assim como também é necessária autonomia nas decisões da escola, que devem ser participativas e coletivas, quebrando as práticas institucionalizadas. Essa transformação na gestão da escola não é uma tarefa simples, visto que administrar uma escola exige muita entrega, comprometimento e resiliência. É um desafio colocado à prova todos os dias, pois é preciso lidar com muitos sentimentos e conviver com pessoas com posturas e pensamentos diversos, muitas vezes, com objetivos diferentes e com outras aspirações, num ambiente de relações múltiplas carregado de conflitos.

Segundo Lück (2009, p. 23): numa perspectiva de gestão escolar democrática, engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola e inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática.

A postura democrática na gestão da escola exige o envolvimento e participação efetiva do coletivo da escola. Sendo assim, é preciso diferenciar a gestão democrática escolar da administração gerencial, hierarquizada, que historicamente se consolidou na administração da gestão das escolas brasileiras. Essa mudança de paradigma exige envolvimento, interações e ações democráticas onde todos os atores sejam protagonistas do processo.

Esse texto é um recorte da dissertação de mestrado que apresenta uma revisão bibliográfica da literatura que analisou produções recentes no Brasil que abordam a gestão democrática na escola. O objetivo desse texto é discutir a possibilidade de um modelo de gestão escolar que incentive e valorize a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, como alunos, professores, gestores, funcionários e pais, transformando a escola num espaço inclusivo com decisões coletiva.

2 GESTÃO PARTICIPATIVA E AUTONOMIA ESCOLAR

Entende-se por democracia o ato de pensar e expressar-se em busca de uma ação conjunta, compartilhada, não apenas uma forma de organização política de Estado. A democracia está expressa no cotidiano, nas relações sociais interativas com a família, no clube, na rua, na escola etc. A participação é um dos cinco princípios da democracia, que possibilita transformar em realidade os outros quatro princípios: igualdade, liberdade, diversidade e solidariedade. Constitui-se como um direito de todos os indivíduos, independente do credo, da classe social, do gênero, da cor ou da idade. Quando nos referimos a participação, falamos de um conceito onde ela aconteça de fato, onde há envolvimento, ação e corresponsabilidade. Não apenas a presença como um mero espectador. Lück (2009, p. 71) completa afirmando que:

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores

compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais.

Se vislumbra no espaço escolar a possibilidade de praticar a democracia em sua plenitude, oferecendo a todos as mesmas condições, tanto de acesso, como de permanência. No banco escolar as diferenças devem ser eliminadas. Conforme Oliveira, Moraes e Dourado (2007, p. 4):

A escola, enquanto instituição social, é parte constituinte e construtiva da sociedade na qual está inserida. Assim, estando a sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, a escola enquanto instância dessa sociedade contribui tanto para manutenção desse modo de produção, como também para a sua superação, tendo em vista que é constituída por relações sociais contraditórias.

Isto não significa dizer que a escola vai resolver todos os problemas, mas tem por função social discuti-los e buscar caminhos que levem ao entendimento, ao respeito das individualidades, estimulando o convívio entre todos. Nesse sentido, Adriano (2017, p. 13) completa afirmando que:

Pensar numa escola com a função social voltada para a formação de pessoas participativas na sociedade, baseada na valorização das experiências, problematização e conhecimentos dos estudantes, superando a fragmentação dos saberes escolares. Uma escola que articula ações juntamente com a comunidade, buscando a transformação social por meio da participação democrática de todos os envolvidos.

A escola precisa entender as características o da comunidade que a cerca, seu potencial e suas fragilidades, assim como o cotidiano de seus alunos, direcionando seu planejamento com metas e ações voltado para sua realidade local, construindo sua autonomia através dos projetos pedagógicos.

Apesar de ser amparada pela legislação, a gestão democrática na escola pública vem sofrendo alguns percalços nos últimos anos que tem impactado negativamente no processo de consolidação da gestão democrática na escola pública. Como acontece com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que surge para atender a necessidade de se construir uma base curricular comum a todo território nacional. A crítica em cima do documento está sobre as influências capitalistas referentes à concepção pedagógica que fundamenta a BNCC, a saber: a pedagogia das competências. Essa pedagogia está relacionada ao treinamento para o trabalho e a manutenção do status quo (Reis; Santos; Barbosa, 2023). Ou seja, as competências apresentadas visam atender uma demanda do mercado.

Na visão de Amaral (2016), as teorias educacionais da década de 1990 tinham como objetivo principal apoiar as muitas exigências do mercado financeiro e o equilíbrio fiscal. Portanto, as políticas neoliberais favoreciam as pedagogias pautadas no lema do “aprender a aprender”. Percebe-se que a educação passa a ter o comprometimento em desenvolver um modelo educacional que prepare os indivíduos para atender às demandas do mercado capitalista, o qual exige mão de obra qualificada, estimulando a criação da pedagogia das competências.

Para Reis, Santos e Barbosa (2023), numa análise acerca da BNCC, é possível ter uma visão mais abrangente sobre o vínculo que há entre a escola e mercado de trabalho, para preparar o aluno em atendimento às necessidades do mercado de trabalho, e não para exercer o direito de participar e contribuir com a efetivação do processo educacional que seja realmente democrático e emancipador. Ademais, a construção desse documento não considerou a participação ativa da sociedade, negligenciando a atuação de atores importantes como diretores, professores, pais e alunos. O que nada contribui para efetivar um processo democrático como uma escola autônoma e emancipada.

Além disso, o avanço neoliberal na educação questiona escola sociointeracionista e emancipatória, fazendo veladas críticas aos ensinamentos ou a filosofia de Paulo Freire, que é considerado por muitos o maior educador brasileiro. Afirmam que a teoria freiriana não funciona na prática, que é uma utopia e segue uma agenda política, uma doutrinação. O que é um contrassenso pois, quando se tira a criatividade, a liberdade de pensar criticamente e a autonomia pedagógica se direciona o ensino para um viés ideológico.

Na filosofia de Paulo Freire, a educação é para formar cidadãos plenos e não uma educação que, além dos milhares de alunos sumariamente expulsos da escola (ou sem acesso efetivo a ela), continua a formar cidadãos de segunda, terceira, quarta... classes. A educação cidadã que não advoga o cinismo liberal, é responsável direto pela miséria e pela catástrofe social brasileira (Camacho; Martins, 2022). Sem a autonomia, sem o poder de decisão e liberdade de escolha, se torna inimaginável falar de escola inclusiva e participativa, com uma gestão democrática, mesmo sendo prevista em legislação federal, pouco avançamos e cada unidade da federação tem trilhado caminhos diferentes e muitos com os princípios da gestão democrática um tanto distorcido.

A construção da almejada autonomia está ligada a possibilidade da escola e a comunidade pensar no processo coletivo. Nesse sentido Oliveira, Moraes e Dourado (2007), defendem que a comunidade escolar tenha a liberdade para pensar coletivamente, discutir, planejar, construir e executar seu Projeto Político Pedagógico pensando o tipo de escola que a comunidade almeja. Para Demo (1998, p. 248):

Existindo projeto pedagógico próprio, tornou-se bem mais fácil planejar o ano letivo ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas atingir posição de excelência.

Essa autonomia é um princípio básico de uma gestão democrática, previsto na CE/88 e na LDB deve estar atrelado com uma autonomia responsável na tomada de decisões. Assim, a gestão democrática tem que visar a construção de projetos que envolvam toda a comunidade escolar, não apenas no aspecto administrativo, e, sim, em todas as ações promovidas pela escola. A questão a ser debatida é justamente a participação da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico coletivo, criar espaço para que a família seja ouvida. Faz parte da gestão democrática da escola tirar o PPP da gaveta, apresentar, discutir e construir com toda comunidade escolar. Para Oliveira, Moraes e Dourado (2007, p. 4):

[...] a gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola [...].

Neste sentido, o envolvimento de toda a comunidade escolar é fundamental, em especial da família, para formar uma base sólida na construção e no desenvolvimento da gestão democrática. O gestor atua como um mediador, um articulador que possibilita e estimula a participação de todos na concepção, na liberação e execução dos projetos da escola. Desta forma, faz com que haja uma corresponsabilidade nas ações, nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante ao compromisso coletivo.

3 ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

A participação pode acontecer em diversos momentos num processo de gestão democrática. Independentemente de serem previstas em lei ou não, pode se consolidar nas ações cotidianas da escola, muitas delas já estão contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola, dentre as quais se destacam o Conselho de Classe, as Associações de Pais e Professores, Conselho Deliberativo Escolar e o Grêmio Estudantil.

O Conselho de Classe, que é uma instância que agrega o coletivo da escola, tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, quando envolve todos os segmentos, mas ainda está longe do ideal, de seu verdadeiro papel. O Conselho de Classe deveria discutir os assuntos ligados ao ensino, como as dificuldades de aprendizagem, os conteúdos, os métodos de trabalho, o projeto da escola. Segundo Cruz (2005, p. 15):

Democraticamente orientado, o Conselho de Classe pode reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores, incentivar a ousadia para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar sobre avaliação. É o momento e o espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola, feita pelos professores e pelos alunos, à luz do Projeto Político Pedagógico.

Quando realizado com o coletivo, o Conselho de Classe serve de parâmetro para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. No outro extremo, a prática do que acontece nos Conselhos de Classe, da maioria das escolas, é apenas um relato de notas e faltas dos alunos, das tarefas realizadas e não realizadas por ele. Mesmo sendo pouco produtivo pedagogicamente, essa modalidade é a prática mais comum nas escolas, o que, muitas vezes, provoca o esvaziamento do conselho e, portanto, questiona-se a sua importância. Segundo Dalben (2004, p. 56):

Na gestão democrática, todos são chamados a pensar, avaliar e agir coletivamente, diante das necessidades apontadas pelas relações educativas, percorrendo um caminho que se estrutura com base no diagnóstico das dificuldades e necessidades e do conhecimento das possibilidades do contexto. Nesse trajeto, a equipe de profissionais vai traçando os objetivos que nortearão a construção das ações cotidianas, encontrando sua forma original de trabalho. Essa travessia permite a cada escola a construção coletiva de sua identidade.

Assim, o Conselho de Classe assume um espaço de produção que oferece a possibilidade de retomada do processo ensino-aprendizagem, verificando-se as deficiências do trabalho desenvolvido, abrindo espaço para a mudança de estratégia.

Para Neto (2019), o conselho participativo consiste em uma reunião da qual participam pessoas de todos os segmentos da escola: professores, alunos, pais, coordenação pedagógica e direção, com o objetivo de analisar o desempenho dos estudantes. Nessa modalidade, a escola através do professor regente ou orientador, faz a explanação do desempenho da turma, colocando de maneira geral características e dificuldades, em seguida tem início as abordagens individuais destacando o desempenho de cada aluno. Na sequência se abre espaço para a participação dos pais e alunos presentes, caso queiram se manifestar. Este é apenas um exemplo de uma estratégia utilizada em algumas escolas para tornar o conselho participativo e democrático. Ademais, algumas escolas limitam o número de participantes de pais e alunos, portanto, esses devem indicar seus representantes. É uma forma democrática de participação dos pais, no entanto, é preciso fazer uma preparação da família, do aluno e dos profissionais que trabalham na escola e participam do conselho, pois é comum a divergência de ideias, que dão origem a possíveis críticas positivas ou negativas e os participantes têm que ter maturidade para participar do processo. Segundo Neto (2019, n.p.):

É importante zelar pela objetividade e falar do rendimento escolar dos estudantes para não se perder em comentários desnecessários e/ou moralistas de ordem comportamental. O colegiado não deve se ater simplesmente ao que o aluno faz ou deixa de fazer. É muito importante falar daquilo que ele deveria aprender, do que aprendeu ou do que não foi aprendido, para que as orientações sejam precisas.

Neto (2019) completa dizendo que aprender a explicitar os conflitos na escola é algo vital para a formação de sujeitos críticos. Através do confronto de pontos de vista divergentes, mesmo no momento de avaliação dos estudantes, aprende-se a respeitar e a ter empatia, quando a mediação é feita pelo diálogo.

Uma das formas de participação representativa que temos em nossa escola é através das Associações de Pais e Professores (APP) ou Associação de Pais e Mestres (APM) (dependendo da região do país). Essa forma de participação tem início na década de 1930, quando intelectuais brasileiros, influenciados pelo modelo norte-americano e pelos projetos de reforma do ensino baseados nos princípios da nova escola de Dewey, começaram a inspirar novas metodologias de ensino e a instituir novas regras na organização das escolas. Nesse cenário, surge a Associação de Pais e Mestres nas escolas Paulistas no ano de 1931. Em 1934, foi elaborado o primeiro estatuto padrão das APMs, que estabelecia que o diretor da escola deveria ser

presidente da associação, estabelecia também que pais, alunos, professores da escola, além de pessoas interessadas poderiam participar da associação.

Segundo Branco (1995), essas modificações ocorridas nas organizações das APMs, alteraram substancialmente seus propósitos iniciais, uma vez que, vincularam-na a direção da escola e, conseqüentemente, aos órgãos governamentais que as colocaram, em parte, como responsáveis pela manutenção financeira de algumas melhorias feitas nas escolas. Abre-se aqui um parêntese para destacar a função designada as APMs, que hoje é contestada por muitos, quando se refere a manutenção da escola, cuja responsabilidade deve ser do órgão governante. Até porque as APMs não visam lucro e nem tem fonte de renda própria.

Em 1934 é proposto um novo estatuto, desta vez avançou-se um pouco mais no sentido de descentralizar e da participação mais democrática e propor uma direção colegiada composta principalmente por pais. De acordo com Branco (1995), as APMs continuaram existindo em caráter facultativo até 1971, quando, então, foi estabelecida sua obrigatoriedade em todas as escolas brasileiras.

A APP é a entidade parceira da gestão que a mais tempo acompanha a escola e, por consequência, é a que atrai maior participação dos pais. Desse modo, a APP não se limita apenas à uma diretoria, mas todos os associados podem participar das ações, tem voz ativa. Podem participar das assembleias e participar das decisões. Segundo Spósito (apud Santa Catarina, 2002, p. 21), “uma das dificuldades da democracia representativa, reside na distância entre representantes e representados. A prática democrática não se resume na indicação de representantes que imediatamente se desligam de seus representados”. Na APP, praticamente não existe esse afastamento, já que os representantes residem na mesma comunidade escolar e convivem com contato frequente com as famílias que frequentam a escola.

A LDB estabelece no Art. 14 que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou órgãos equivalentes.

O Conselho Deliberativo Escolar (CDE) também é um órgão de representação da comunidade escolar, sendo composto por representantes de todos os segmentos:

pais, alunos e professores. Em Santa Catarina, o Decreto 3.429 de 08/12/1998, regulamenta a implementação do CDE como entidade colegiada de caráter consultivo, normativo, deliberativo e avaliativo para atuar em assuntos referentes a gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar no Estado Catarinense. Por sua vez, a Portaria nº 33, de 27 de agosto de 2015, descreve sobre as funções, constituição e eleição do CDE. Assim, constitui-se num importante instrumento para a gestão democrática da educação. De acordo com o documento do Governo de Santa Catarina (2002, p. 15):

O Conselho Deliberativo escolar tem por função a análise, discussão e aprovação das questões referentes à educação na unidade escolar, no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro contemplados no Projeto Político Pedagógico, sempre em parceria com as outras entidades organizadas na escola. Participando nas decisões coletivas, responsabiliza-se e compromete-se com a função social da escola que é a formação do cidadão, via apropriação de conhecimento científico para todos.

O conselho deve incentivar a comunidade à participação nas decisões sobre questões importantes relacionadas com a escola, como currículo, qualidade de ensino, inclusão, sucesso escolar, dentre outros. É importante que todos os envolvidos conheçam a realidade da escola e estejam comprometidos com sua função social. O Conselho Deliberativo abre espaço para uma nova relação de poder, sendo uma entidade de fundamental importância na construção da autonomia escolar.

A participação da família pode acontecer desde o momento na formação das chapas que vão concorrer ao CDE, com participação livre para todos os pais e pode ser manifestada através da assembleia geral ou em reuniões organizadas pela escola. A partir do momento em que o pai passa a fazer parte do conselho ele tem um papel importantíssimo de estar representando a comunidade diretamente nas decisões da escola.

O Grêmio Estudantil sempre esteve ao lado de grandes movimentos sociais e políticos da história do Brasil, lutando contra governos ditatoriais na busca de mais liberdade e justiça social. Durante o regime militar foram perseguidos e impedidos de atuar de forma autônoma. Com o fim da ditadura militar vai para as ruas com força total e participa ativamente do processo de redemocratização do Brasil. Numa escola que tem como objetivo formar indivíduos participativos, críticos e criativo, a organização estudantil adquire importância fundamental, na medida em que se constitui numa instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de

aula. Assim, o Grêmio Estudantil se faz representante dos alunos, nos debates e decisões do dia a dia da escola. Com a possibilidade de participação o grêmio contribui na formação de um cidadão ativo no processo democrático.

Para que a escola cumpra com o seu papel, é preciso que cada segmento exerça sua função no processo de gestão colegiada. Nesse sentido, as entidades democráticas como Grêmio Estudantil, APP e Conselho Deliberativo, devem atuar também como mediadores entre a direção da escola e a comunidade local. Essa mediação é fundamental para que cada segmento conquiste seu espaço e motive a comunidade a participar com mais frequência do processo pedagógico e administrativo da escola.

5 CONCLUSÃO

Conclui-se assim, que a gestão democrática perpassa por princípios éticos como igualdade, diversidade, participação, solidariedade e liberdade, rompendo com a centralização do poder, com o individualismo, com a burocracia pedagógica, com o regramento institucionalizado e outras ações que impedem uma gestão democrática no cotidiano escolar. Deve envolver todos os segmentos sociais, educadores, pais, alunos as instituições civis, o governo federal, estadual e municipal voltados para um projeto amplo de sociedade justa e democrática.

É preciso sensibilizar a comunidade para perceber a importância que as entidades democráticas como Grêmio Estudantil, Conselho Deliberativo e Associação de Pais e Professores têm na consolidação de uma gestão democrática e na resolução de problemas do dia a dia da escola. Todavia, essas entidades têm que funcionar de fato, formar parcerias com a gestão da escola. Destarte, espera-se que o diretor assuma o papel de mediador e articulador com a comunidade. Que possibilite a reflexão sobre o cotidiano da escola, que estimule o envolvimento da comunidade, que as ações planejadas levem em consideração a realidade socioeconômicas onde a escola está inserida.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, G. A. C. **Gestão educacional**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

AMARAL, M. F. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

BRANCO, I. A. S. Associação de pais e mestres: um pouco de história. **Educação Teoria e Prática**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 28-34, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2405>. Acesso em 02/06/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

CAMACHO, M. J.; MARTINS S. **Paulo Freire e a sua pedagogia**: crítica, resistência e utopia. Portugal: Imprensa Acadêmica, 2022.

CRUZ, C. H. C. **Conselho escolar**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselho de classe**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. São Paulo: Papirus, 2004.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Entidades de Gestão Democrática Escolar**. Secretaria de Estado Secretaria da Educação e do Desporto de Santa Catarina. Florianópolis: IOESC, 2002.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

NETO, C. O que a escola ganha com o conselho participativo? **Gestão Escolar, 2019**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2116/o-que-a-escola-ganha-com-o-conselho-participativo>. Acesso em 06/06/2024.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implementação. **Escola de Gestores da Educação Básica, 2007**. Disponível em: [151http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5gestao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5gestao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf). Acesso em: 07 jul. 2023.

REIS, R. S.; SANTOS, R. P.; BARBOSA, K. K. A. A concepção de gestão escolar na BNCC: o direito à aprendizagem com base na pedagogia das competências. *In*: II SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL. Bahia: UESB, 2023.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

A IMPACTANTE CONSEQUÊNCIA DA POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE

Grasiela Cardoso Cechinel dos Santos

Flavia Wagner

1 INTRODUÇÃO

A prática da polivalência docente, embora tenha sido formalmente reconhecida e aplicada no Brasil com a Lei nº 5.692/71, que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas, vem sendo discutida há décadas, especialmente por seus efeitos sobre a formação docente e a qualidade do ensino. Essa prática pressupõe que um único professor ministre conteúdos de diferentes linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança), independentemente de sua formação específica. A Lei nº 13.278/16 buscou minimizar essa demanda, propondo que as escolas contratem professores especializados nas quatro linguagens artísticas, mas, em muitos contextos, como o das escolas estaduais de Santa Catarina, a prática da polivalência ainda persiste.

A literatura na área de educação e formação docente em Arte aponta para os desafios impostos pela polivalência, destacando o impacto dessa prática na motivação, na autonomia e na eficiência dos professores. Barbosa (2012, 2015) e Lavelberg (2017) analisam como a sobrecarga e a necessidade de adaptação a que diversas linguagens consequentemente abrem espaço para o enfraquecimento a qualidade do ensino na área de arte, resultando em uma abordagem superficial dos conteúdos e na perda do potencial formativo das artes. Além disso, Saviani (2011) argumenta que a redução dos conteúdos para atender a uma prática de ensino generalista prejudica o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção de uma educação culturalmente enriquecedora.

Considerando esse contexto, o presente estudo baseia-se nos pressupostos teóricos de autores como Libâneo (2016) e Saviani (2011), que defendem a importância da especialização docente e de políticas que valorizem o papel do professor como especialista em sua área. Os motivos que impulsionam a construção desta pesquisa é a busca por aulas de arte no ensino fundamental II que transcendam a abordagem polivalente, valorizando o papel das linguagens artísticas distintas

(música, dança, teatro e artes visuais) como elementos de transformação social e desenvolvimento pessoal. Esse estudo trata-se de uma revisão dos resultados obtidos através de pesquisa de mestrado que buscando analisar as experiências de professores de Artes Visuais de escolas estaduais no município de Capivari de Baixo, pretendendo-se evidenciar os desafios e as limitações decorrentes da polivalência, assim como propor reflexões sobre a formação inicial e continuada desses profissionais vinculados ao Estado de Santa Catarina.

O desenvolvimento desta pesquisa foi impulsionado pela seguinte problemática: qual o impacto da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC? Logo, o objetivo tornou-se claro: analisar os impactos da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC. O estudo aprofundado possibilitou descreveremos alguns dos resultados obtidos após entrevista semiestruturada. Menciona-se que o tema proposto possui uma complexidade e demanda disposição e tempo para compreender suas origens e seu enraizamento no contexto educacional principalmente no âmbito do ensino de Arte.

A metodologia da presente pesquisa foi definida pelos seguintes critérios ou classificações: 1) Quanto à abordagem teórico-conceitual: Pesquisa histórico-cultural; 2) procedimentos – exploratória/explicativa; 3) abordagem metodológica – qualitativa; 4) natureza – básica; 5) quanto aos seus objetivos – descritiva e interpretativa; 6) quanto ao tempo – transversal; 7) quanto aos tipos de fontes – de campo; 8) instrumentos de coleta de dados – entrevista semiestruturada para professores; e 9) forma de analisar os dados – análise de conteúdo (Bardin, 2020). Dessa forma chegamos as seguintes Categorias de Pesquisa: 1) Formação Inicial e Práticas Polivalentes, e 2) Planejamento Polivalente e Recursos Didáticos Pedagógico que resultaram na identificação dos impactos causado pela prática da polivalência no ensino de arte.

2 POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE: ORIGENS E REFLEXÕES

Ao identificamos as origens e os interesses da polivalência docente no ensino de artes no Brasil, comprovada pelo referencial teórico, seguiu-se com a elaboração dos capítulos para estruturar o referencial teórico-histórico, origens da polivalência e

demandas da Educação no Estado de Santa Catarina, dessa forma, esse aprofundamento revelou o cenário histórico, político, social e econômico do ideário de Arte para determinadas épocas. Inicialmente, foi demonstrado a relevância do legado jesuíta para a Educação no Brasil, bem como sua compreensão e apreciação de Arte que estavam intimamente relacionados à Literatura. Em seguida, tivemos uma noção da ideia de Arte com a vinda da Missão Francesa ao Brasil, trazendo algumas inovações nos campos do desenho e da pintura.

A Semana de Arte Moderna, apesar de seu momento histórico intrigante, deixa-nos sua contribuição e ensina através de determinada dualidade na educação (Libâneo, 2016). O acesso à cultura é para todos? Visivelmente há a escola para ricos e a escola para pobres, com a apropriação do conhecimento cultural. Nesse aspecto, na escola pública os conteúdos são importantes para se apropriar de sua história e de sua cultura (Saviani, 2011). O acesso à cultura está disponível para todos? Há, com toda a evidência, uma escola voltada para os ricos e para os pobres, com a aquisição do conhecimento cultural. Nas escolas públicas, os conteúdos são fundamentais para apropriação de sua história e cultura (Saviani, 2011).

É notório que a prática da polivalência no ensino de Arte é um fenômeno real e contínuo. Como é demonstrado no referencial teórico em toda estrutura dissertativa. Sua origem está relacionada à Lei 5.692/71, promulgada no início da década de 1971, que tornou obrigatória as aulas de Educação Artística nos cursos de 1o e 2o graus nas dependências das escolas públicas em todo o território nacional. Nesse período, para aqueles que não estavam inseridos nas políticas públicas voltadas à educação, este fato foi percebido como uma vantagem. No entanto, a estratégia e os interesses do governo estavam concentrados na mão de obra especializada, uma vez que estamos no início de uma expansão industrial no Brasil. É importante salientar que o ensino tecnicista foi a linha pedagógica que mais influenciou a Educação brasileira naquele momento. No entanto, algumas de suas características foram herdadas e permanecem relevantes no contexto escolar atualmente. As formações para professores serviam para suprir uma demanda de quantidade, afinal, era necessário mão de obra com o mínimo de conhecimento. As formações para professores tinham como objetivo suprir uma demanda crescente, uma vez que era necessária uma mão de obra com um mínimo de conhecimento.

Investigaram-se os desafios enfrentados pelos professores de Artes Visuais ao exercerem a polivalência de forma rotineira, tendo em vista a diversidade de conteúdos

e linguagens artísticas presentes no contexto educacional. Foi apresentado como está situada a atuação de professores de Artes Visuais diante da prática polivalente na Educação Básica, com o objetivo de compreender a formação inicial desses profissionais e o perfil desses profissionais diante das políticas públicas de educação superior. Diante disso, foi observado uma descontinuidade nas formações docentes.

Uma formação imediatista, atualmente, infelizmente é ofertada em cursos de licenciaturas em tempo mínimo, a divulgação de graduações "instantâneas" é disseminada através de meios de comunicação que facilitam a propagação desse fato infeliz, que atende aos interesses neocapitalistas, revelando um quadro drástico para Licenciaturas. Dessa forma, a lógica de mercado segue os princípios da "pedagogia das competências" e da "qualidade total" (Saviani, 2008, p. 15). Não há mudanças significativas nas licenciaturas, sobretudo nas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O currículo empobrecido ainda segue os modelos polivalentes de ensino, incluindo as Licenciaturas de Ensino de Arte.

A partir da análise teórica e da aplicação da entrevista semiestruturada, identificamos as perspectivas da continuidade ou não da polivalência, sob a ótica da Lei 13.278/16, e identificamos que a atuação do professor de Artes Visuais diante dos interesses políticos e econômicos neoliberais presentes nas políticas públicas de educação é o ponto faltante para mobilizações de ações conscientes contra a prática polivalente.

Os resultados obtidos com base na Lei 13.278/16 e sua contribuição para o ensino de Arte, seria a eliminação da prática polivalente, uma vez que a diretriz expressa claramente a necessidade de professores formados em áreas distintas da Arte. Ou seja, que professores formados em outras linguagens artísticas, como dança, música e teatro, sejam contratados para lecionar nas redes públicas de ensino e seus conteúdos passem a fazer parte definitiva da grade curricular do ensino fundamental II. Desde a promulgação da norma em questão passaram-se sete anos e, atualmente, há evidências de um contínuo de sua prática. Exemplo a ser seguido, o município de Florianópolis apresentou sua proposta curricular municipal logo após a promulgação da Lei em questão disponibilizando aulas nas outras linguagens artísticas, contratando professores com formação e habilitação.

3 IMPACTOS DA POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE

Com os resultados alcançados, foram apresentados os efeitos da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC. Foram identificados quatro impactos negativos.

1 - FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM ARTE - apesar da existência de Leis e documentos que regem o ensino superior, há fragilidades curriculares que colocam os cursos de Licenciaturas em risco. Há uma desqualificação e desvalorização que requerem uma análise atenta. De acordo com Silva e Hillesheim (2022), estamos em um momento planejado com foco nos lucros e não na aquisição de conhecimento. As políticas educacionais no Brasil estão inclinadas ao lucro, de acordo com a visão de interesses de grandes bancos e de outros interesses internacionais, o que afasta a atenção de nossa realidade frágil.

As estratégias de desconstrução da escola através de conteúdos mínimos, sistemas de avaliação para suprir uma falsa estatística, políticas de diminuição da pobreza, entre outras, são perfeitas para manter o conhecimento e a formação básica longe dos alunos da rede pública de educação. Quando a formação em arte é negligenciada ou reduzida a um currículo superficial, perde-se a oportunidade de explorar o potencial completo da criatividade e da inovação. É crucial que as instituições educacionais reconheçam o valor da educação artística e invistam em currículos ricos e diversificados que proporcionem aos alunos uma compreensão profunda das várias formas de arte. Normalizar a falta de conhecimento, bem como aceitar formações imediatistas com currículos empobrecidos, ofertados pelo próprio governo, postulados em precarização de conteúdo, contribuem para o enfraquecimento e para minimizar o verdadeiro papel da escola e do professor de Arte.

IMPACTO 2 - CONHECIMENTO DAS ARTES e 3 - CONTEÚDO ESPECÍFICO DAS ARTES - o conteúdo está relacionado ao conhecimento e o conhecimento está organizado através de conteúdos, de modo a sistematizá-los de forma ordenada. O conteúdo é indispensável para a existência da disciplina, sua importância no âmbito escolar e sua permanência nos currículos base para o ensino fundamental II. Dessa forma, o profissional deve ter domínio sobre a área de formação para que não haja uma manipulação dos conteúdos transmitidos (Saviani, 2011).

A desfiguração ou a descaracterização das aulas de Arte na escola são características de uma prática que, segundo nossa análise, não deve ser normalizada. De acordo com Libâneo (2011), é no ambiente escolar que se estabelecem as relações entre o conhecimento e o aluno. Tudo isso é possível graças ao papel do professor de mediar, para que a aprendizagem seja possível. No nosso caso, a aprendizagem está ligada à Arte. O ensino escolar tem um papel relevante ao apresentar aos alunos os significados da cultura e da ciência, através de mediações cognitivas e interacionais oferecidas pelo educador. (Libâneo, 2011).

Dessa forma, o conhecimento em Arte não deve ser limitado. Sendo assim, será apenas uma transmissão de informações. É necessário transformar o conhecimento das Artes, atribuindo significado e simbologia a todos os aprendizados adquiridos. Dessa forma, é crucial o domínio das quatro linguagens artísticas, tornando as aulas de Arte em momentos de análise crítica, momento em que o aluno desperta para o verdadeiro conhecimento. Como o professor Saviani (2011) menciona, o conhecimento é sistematizado.

IMPACTO 4 - OMISSÃO OU NEGLIGENCIAMENTO DO ESTADO, foram observados aspectos da Lei 13.278/16 e por meio dessa análise podemos reconhecer perspectivas de continuidade da polivalência no contexto escolar. Certificamos que após a promulgação da referida lei, observamos o não cumprimento de alguns aspectos relacionados a ela, bem como a omissão do Estado diante do fato. Primeiro aspecto que chamou a atenção foi o prazo definido de 5 anos para a contratação de profissionais da Arte, em áreas distintas como música, dança e teatro, além do professor de Artes Visuais. No entanto, passaram-se 7 anos e durante a pesquisa foi investigado e observado um caso de sucesso da aplicabilidade da Lei. Outro aspecto está relacionado à atitude do professor que se encontra em um estado de conformismo ou podemos assim afirmar que está em uma situação de comodidade, sem reação quanto à Lei que se encontra a sua disposição e quanto sua participação ativa diante de políticas públicas educacionais.

4 CONCLUSÃO

Diante dessa situação, podemos compreender a atuação do professor de Artes Visuais diante dos interesses econômicos neoliberais nas políticas públicas para a educação. Foram constatamos o sentimento de impotência, de falta de

aprofundamento dessas políticas e das leis, um apelo à união e ação participativa dos colegas de trabalho. A forma como se adaptam ao que lhes é imposto, aceitando tudo sem compreender. Essa ausência do envolvimento por parte dos profissionais de Arte, é bastante enfatizado, principalmente no processo de entrevista. O sentimento de marginalização, de estar longe dos acontecimentos de interesses que vêm ao encontro com o interesse do professor, no caso, do professor de Arte, causa um descontentamento, um sentimento de não pertencimento. “Nesse sentido, os educadores precisariam acompanhar de perto e criticamente propostas de formação de professores e de programas como o “ensino a distância”, aventados pelo Ministério da Educação” (Libâneo, 2011, p. 22).

Após a coleta de dados por meio das entrevistas, é possível afirmar que a prática da polivalência ainda permanece nos recônditos escolares no município de Capivari de baixo/SC. Foram observados os impactos e origens do fenômeno estudado, salientamos que a Lei está à disposição, acessível aos professores e demais interessados, porém, encontra-se imprecisa no que tange aos questionamentos a respeito da polivalência.

O resultado das entrevistas mostra essa insatisfação por parte das professoras entrevistadas. O domínio de conteúdo de outra área que não a sua, de formação, não contribui para uma aprendizagem de qualidade nas aulas de Arte no ensino fundamental II. Outro resultado que chamou bastante a atenção está ligado à participação dos professores diante das políticas públicas para a educação.

Analisou-se que futuras transformações referentes à polivalência, no âmbito das realidades do ensino de Arte na rede Estadual do município de Capivari de Baixo, são bem mais abrangentes e complexas do que apenas um novo exame ou análise conceitual sobre o tema. Salientamos que são necessárias várias mudanças, começando por cumprir a lei e reorganizar a proposta curricular do Estado e do município em questão. Sabemos que é algo de grande amplitude e exige um comprometimento de grande responsabilidade dos profissionais da área: os professores de Arte, os maiores interessados.

Em suma, afirmamos que não se trata do fim, existem várias dificuldades, mas que podem ser sanadas diante do fenômeno estudado. Afirmamos que se torna necessário e é de grande importância estar ciente dos fatos e ações que fundamentam e mantêm a prática polivalente no ambiente escolar. É importante salientar sobre o aprofundamento e estudo do qual devemos nos apropriar para que não haja futuros

equivocos a respeito de reivindicações que proporcionem reais resultados, de forma a suprirem as necessidades dos professores e que deem respaldo, devido ao valor e qualificação do Ensino de Arte. Precisamos entender que “se trata de argumentar, aqui, como tais políticas contribuem para o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar”. (Libâneo, 2016, p. 49).

No momento atual se faz urgente a presença do professor de Arte, para que não desfaleça a tudo que já foi conquistado. É essencial que o professor se aproprie e aprofunde o estudo das relações de poder, de ideologias e de questões políticas e econômicas que permeiam o campo das Artes. Ressaltamos a ideia de um movimento colaborativo, baseado no documento da Unesco (2022), bem como no sentido de uma ação de caráter coletivo (Buján, 2022), em prol de uma transformação ou de mudanças eficazes. As mudanças são possíveis somente com a atuação dos professores. As metas do Plano Nacional de Educação (PNE), preferencial e precisamente a meta 15, são outro viés que pode assegurar a formação adequada aos professores da educação básica. Quanto à parte científica, ligada às formações continuadas, também pode ser assegurada pela Lei 13.005/14 (PNE) (Brasil, 2014). Mas reiteramos a fala de Buján (2022), ou seja, para obter sucesso, o movimento transformador deverá partir do professor, esse deverá se posicionar para ações coletivas e engajar-se nas políticas públicas para educação.

Em resumo a *formação* dos professores de Arte em Capivari de Baixo segue a mesma estrutura de análises efetuadas a respeito da formação dos professores de Arte no Brasil. Essa formação só poderá ser compreendida quando examinada e estudada de acordo com os parâmetros das Leis sancionadas. Esse contexto Legal e jurídico que regula a Educação e todo *modus operandi* envolvendo o Ensino de Arte no Brasil, incluindo o Ensino Superior, devem ser tratados com muita atenção e aprofundamento, para que futuramente não haja uma desqualificação e desvalorização do profissional em Arte.

A legislação e o MEC, por meio das DCNs, estabelecem não somente o perfil do professor de Arte, mas a importância da *formação* docente, incluindo a forma de como esse profissional deve se preparar, principalmente no que tange às áreas específicas. Porém, é notório e reiteramos a fala de Lima (2021) sobre as exigências mínimas para a *formação* no ensino superior, sobre a real importância que é a participação e o envolvimento dos professores quanto às políticas públicas para a educação básica e para a educação superior.

Em suma, a formação em Arte deve levar as considerações sobre a Lei vigente, mas é necessário que as Universidades façam um trabalho conjunto a esse respeito. O que torna impactante e desafiador nesse momento é “a falta de unidade sobre objetivos e formas de funcionamento, isso pode levar a uma idealização de políticas educacionais e uma ausência de políticas educativas, ou seja, as políticas para escola, para o ensino e aprendizagem”. (Libâneo, 2011, p. 09). O que observamos é o abismo em que se encontra diante dos interesses dos professores, da comunidade escolar e os interesses governamentais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, A. M. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1. Edição extra.
- BRASIL. **Lei nº 13.278, de 3 de maio de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13280-3-maio-2016-782990-publicacaooriginal-150238-pl.html>. Acesso em: 13 maio 2023.
- BUJÁN, F. A política, as políticas, o político: o sentido pedagógico no centro do debate. *In: SILVA, M. C. da R. F. da (org.). Ciclo de debates: formação e arte nos processos políticos contemporâneos*. 1. ed. Florianópolis: AAESC, 2022. p. 24-33.
- IABELBERG, R. **Arte/Educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.
- LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: Publicações CEPED, 2011.

LIMA, C. B. Artes Visuais e formação docente no Brasil: contextualização das mudanças na Lei (1971-2017). **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Canoas, v. 10, n. 1, p. 1-13, 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular**. Organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, SP, n. 24, p. 07-16, 2008.

SILVA, M. C. R. F.; HILLESHEIM, G. B. D. A formação de professores de arte: políticas, mercado e suas reverberações. *In*: SILVA, M. C. da R. F. da (org.). **Ciclo de Debates Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos**. Florianópolis: AAESC, 2022. v. 1. p. 13-23.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: Unesco, 2022.

A INSERÇÃO DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA NO ESPAÇO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Fernando Carvalho

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (art. 29, Lei nº 9.394/96) e a Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso IV) apontam importantes deliberações quanto à Educação Infantil, dentre as quais: a inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, a partir da definição de sua função de cuidar e desenvolver crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, complementando-se a ação da família e da comunidade. No ano de 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, tornou-se obrigatória a matrícula da criança, a partir dos 4 (quatro) anos de idade, na pré-escola, e estados e municípios tiveram como prazo até o ano de 2016, para adequarem suas redes de ensino à tal determinação. O critério etário foi o utilizado como definidor, para obrigar a frequência dessas crianças. A idade passa a ser a condicionante social na vida delas. Faz-se necessário, então, refletir sobre o que esses ordenamentos têm produzido nos modos de vida das crianças brasileiras. E pensar em seus modos de vida requer pensar nas instituições educativas que as crianças desde os 4 (quatro) anos de idade, agora, obrigatoriamente frequentam.

Tal fato leva à reflexão sobre os espaços e práticas pedagógicas que são oferecidos às crianças e também a respeito de como a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, está sendo vivida diante dessa alteração legal da obrigatoriedade de frequência. Mobilizado por essas ideias e partindo da concepção de criança enquanto sujeito ativo e competente, capaz de contar sobre si e opinar sobre aquilo que lhes acontece em vários contextos, procurei conhecer sobre as experiências das crianças da pré-escola quando inseridas no espaço da escola, problematizando esse espaço a partir “dos olhos das crianças”. Muito mais do que buscar respostas prontas e acabadas, o que proponho, neste artigo, é a reflexão sobre a seguinte questão: como acontecem as experiências das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade que frequentam a pré-escola quando inseridas no espaço da escola de Ensino Fundamental?

Pesquisar crianças em sua fase da infância demanda o encontro com uma abordagem metodológica diversificada, aberta à articulação de diversos procedimentos metodológicos. Como forma de conduzir tal itinerário, no ano de 2018, realizei pesquisa de campo, identificando quantas escolas de Ensino Fundamental atendiam crianças da pré-escola. Nesse levantamento, constatei que boa parte das turmas de Educação Infantil, nesse município sul do estado de Santa Catarina, estão inseridas em espaço escolar. Diante desse cenário, optei por uma turma de crianças, a ser investigada, de uma instituição educativa pública municipal. Os sujeitos da presente pesquisa são cinco meninas e doze meninos, de um grupo de 17 (dezessete) crianças do Pré1, cuja faixa etária é de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. O grupo de professoras que atendem as crianças é composto por 3 (três). Todas atuam no turno vespertino, sendo que cada uma desempenha uma função: professora Regente, professora de Arte e professora de Educação Física), perfazendo o horário das 13h15min às 17h15min.

Em termos metodológicos, optei por desenvolver esta pesquisa sob a perspectiva da pesquisa qualitativa ao analisar uma realidade social e singular de uma sequência de fatos. Utilizei-me ainda da pesquisa etnográfica, por meio da minha inserção no grupo, o que me possibilitou entender as situações de modo ampliado e de uma forma dinâmica compreender as relações e os contextos pesquisados. Desse modo, iniciei o percurso pela observação participante. Conversei muito com as crianças e experienciei com elas alguns de seus afazeres na pré-escola. Assim, a obtenção de alguns dados deu-se em diálogos esporádicos, nas mais diversas situações. A opção por não realizar entrevistas, nem perguntas com respostas, oportunizou-me colher junto ao grupo investigado a sua forma própria de se expressar, de entender o mundo. Aos poucos, fui reconhecendo e sendo reconhecido. Cada um se aproximava ao seu tempo. Estabeleci relações que iam do conhecido ao desconhecido, do familiar ao estranho. Submerso nesse “mundo novo e inesperado”, num concreto desafio de pesquisa, surgiram apontamentos e questionamentos que possibilitaram reflexões e ideias determinantes para a organização desta pesquisa.

Diante desse todo, busquei conhecer o que as crianças gostam ou não no contexto educativo que frequentam seus desejos e sonhos pelos seus olhares. Afinal, o que teriam as crianças a dizer à educação? O que teriam a dizer sobre o espaço, a Educação Infantil, a escola, a Pedagogia, sobre nós e sobre elas mesmas? O desafio é, a partir dos ditos das crianças, mostrar a fecundidade de suas vozes, seus desenhos e de seus pensamentos para mostrar, quem sabe, a Educação Infantil de outro lugar.

Objetiva-se, portanto, mostrar a importância de se repensar a inserção das crianças nesses espaços e na qualidade do seu tempo ali dispendido, a partir das necessidades e dos desejos delas, sobretudo, considerando seu modo próprio de se relacionar com os espaços, com o tempo, com a natureza e com o outro.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

[...] educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças de 0 a 6 anos complementando a ação da família e da comunidade. Ou seja, faz parte da Educação básica, mas não tem como objetivo o 'ensino' e, sim, a 'educação' das crianças pequenas (Cerisara, 1999 apud Rocha, p. 79, 1999).

Inicialmente, necessário se faz pontuar alguns dispositivos jurídicos que apontam regras que permeiam a Educação Infantil no Brasil: a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e a Constituição Federal de 1988.

A LDB trata da legislação educacional que contempla a União, Estados, Municípios e Distrito Federal e que compõe os dois níveis escolares: a educação básica e a educação superior. A educação básica é formada por três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil, na LDB, consiste na etapa da educação que possui o menor número de artigos na legislação se comparada às outras etapas. Isso leva a problematizar: será que a quantidade reduzida de artigos referentes à Educação Infantil é reflexo de importância inferior em relação às outras etapas na educação brasileira? Os artigos 29, 30 e 31 da LDB¹ abarcam três aspectos importantes sobre a criança, a infância e sua educação. Primeiro, considera a faixa etária da Educação Infantil de 0 (zero) a 6²(seis) anos, respeitando a totalidade da infância; segundo a cisão entre creche e pré-escolas que provoca prejuízos à Educação Infantil como um todo; terceiro, refere-se ao processo de avaliação da Educação Infantil que tem como premissa o desenvolvimento da criança (Brasil, 1996).

¹ Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996).

² Cabe observar que a Emenda Constitucional nº 53/2006 estabelece a faixa etária da Educação Infantil até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2006a).

Fato que alterações na Constituição Federal de 1988 e na legislação, de um modo geral, refletiram na LDB e, conseqüentemente, transformaram alguns entendimentos. Por exemplo, a legislação considerava anteriormente a faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade o período da Educação Infantil, mas com a Emenda Constitucional nº 53/2006 determinou-se a faixa etária da Educação Infantil de até 5 (cinco) anos de idade. Já a Emenda Constitucional nº 59/2009³ está diretamente relacionada com a política educacional infantil. Através dessa emenda, a obrigatoriedade de frequência à educação escolar a partir dos 4 (quatro) anos de idade foi aprovada.

A princípio, tal emenda tem como escopo algo positivo, que é a universalização da educação, entretanto, necessária se faz uma análise crítica, com uma perspectiva dialética, para compreender as proporções que tal direito incide na realidade brasileira. A convicção é que se existissem vagas disponíveis e qualidade, certamente as famílias recorreriam à Educação Infantil. No entanto, a questão não está na demanda, mas na oferta: inúmeras crianças brasileiras aguardam na fila de espera por uma vaga para creches e pré-escolas. De acordo com Didonet (2014), a universalização trazida por essa emenda tenciona a imagem de que os pais estão se omitindo de seus deveres ao não matricularem seus filhos na pré-escola e, assim, negando o direito dessas crianças. A culpa parece recair sobre as famílias que não matriculam suas crianças com obrigatoriedade de 4 (quatro) anos de idade, todavia, há, na realidade, uma ausência do Estado, que não cumpre o seu papel em atender toda a demanda da Educação Infantil.

Didonet (2014, p. 149) ainda aponta:

Pergunta-se por que obrigar os pais a colocar seus filhos de quatro e cinco anos numa pré-escola. Sem serem obrigados, eles estão demandando educação infantil para seus filhos, por necessidade ou por conhecerem o valor dessa educação para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Os sistemas de ensino é que não estão dando conta de atender a toda demanda. São conhecidos os problemas de falta de vagas na pré-escola e, mais ainda, na creche. Era necessário, então, que o Estado se voltasse aos pais para lhes impor essa obrigação, quando quem está falhando é o próprio Estado no seu dever de garantir o direito à educação infantil?

³ Esta emenda altera a redação prevista na Constituição Federal de 1988: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]” (Brasil, 1988).

Sob essa perspectiva, a Emenda Constitucional nº 59/2009 é repleta de contradições e reafirma o direito à educação garantido pela universalização, porém traz a culpabilidade do próprio sujeito e de sua família cujo direito lhe foi negado. Kramer (2013, p.108) afirma que “logram aumentar os números de crianças atendidas com a precarização do serviço prestado, a falta de condições mínimas de espaço físico, de materiais adequados às atividades infantis e com salários aviltantes e desumanos pagos aos profissionais”.

Fato que a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 (quatro) anos de idade, expressa na Emenda Constitucional nº 59/2009, promove adaptações e rearranjos dos sistemas de ensino municipais e estaduais. Uma dessas adaptações ou rearranjos é a institucionalização de pré-escolas em escolas de Ensino Fundamental a fim de se garantir, de algum modo, a efetivação dos direitos das crianças. Ocorre que a prática de simplesmente inserir a pré-escola em espaços já institucionalizados que atendem outra etapa da educação remete a alguns questionamentos: será que o processo de alfabetização não será antecipado às crianças das pré-escolas? Com a pré-escola instituída em escola, pode-se compreender que ela é um preparatório para o Ensino Fundamental?

O Plano Nacional de Educação (PNE) define como uma de suas estratégias: “Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2014, p. 51). No entanto, apenas “estimular” o atendimento em tempo integral para a Educação Infantil, da pré-escola, não garante o direito deste atendimento a todas as crianças, prevalecendo a desigualdade na educação brasileira, preceito de uma sociedade neoliberal.

Sabe-se que a educação deve acontecer de forma igualitária às crianças, independentemente de qualquer aspecto, pois todas são sujeitos de direitos e merecem uma educação de qualidade em qualquer localidade. Entretanto, não basta a redação de um artigo para que isso ocorra. A culpabilização dos pais, sugerida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, por estarem sendo relapsos e desinteressados, não deve prevalecer diante da omissão do próprio sistema de ensino que priva a oferta às populações mais pobres ou isoladas (Didonet, 2014). O trabalho do Estado deve ser efetivo no sentido de garantir acesso à Educação Infantil de todas as crianças, independentemente de sua localidade ou condições objetivas. Portanto, ao invés da

obrigatoriedade da pré-escola, o Estado deveria universalizar a Educação Infantil pautada nos direitos das crianças.

A obrigatoriedade da pré-escola embasou-se no argumento de que ela poderia influenciar positivamente no aproveitamento dos alunos nos anos seguintes de escolaridade. Porém, a problemática da obrigatoriedade de frequência para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade reside principalmente no seguinte questionamento: obrigação dos pais ou dever do Estado? A situação da Educação Infantil não está ligada ao problema da falta de demanda, mas de oferta. São frequentes as filas de espera e interferências do Ministério Público para a garantia de vagas às crianças, o que deveria incidir ao Estado a garantia do cumprimento do seu dever de ofertar as vagas de Educação Infantil com qualidade a todos.

Nas palavras de Didonet (2009, p. 2):

A medida justa, portanto, não seria atribuir nova obrigação aos pais, mas insistir no dever do Estado em assegurar oferta democrática de educação infantil de tal sorte que as famílias hoje excluídas possam tomar parte nos benefícios da educação infantil. E isso pode ser obtido explicitando, na PEC⁴, que a educação infantil é direito público subjetivo, não precisando recorrer ao princípio da obrigatoriedade.

Importante ressaltar que, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, modificam-se as prioridades de ação do poder público na educação, passando do Ensino Fundamental obrigatório para a educação básica obrigatória. Tanto antes como agora, a garantia de educação nos segmentos não obrigatórios constitui direito de cidadania e dever do Estado, a ser concretizado mediante implementação de políticas públicas. Portanto, além da perspectiva de obrigação e dever do Estado, também há a dimensão de obrigação de matrícula e frequência à escola para as crianças e os adolescentes, por meio de suas famílias.

Ao tornar a pré-escola obrigatória como forma de controle do Estado para garantir o direito das crianças à educação, ocorre a restrição da possibilidade de escolha, visto que o direito passa a ser realizado a partir de uma imposição legal. E a obrigatoriedade de frequentá-la pode vir a legitimar uma maior aproximação desta com as características do Ensino Fundamental vigente. Na verdade, o ideal seria a universalização do acesso para todas as crianças à pré-escola. Com base no exposto, percebe-se que as alterações precisam ser pensadas tendo como referência as DCNEI que orientam as ações dessa etapa, tendo em vista que o grande desafio da educação

⁴ *Proposta de Emenda Constitucional.*

é conseguir a igualdade de oportunidades, não apenas no acesso, ou seja, na universalização das vagas, mas, também, na qualidade da educação como um direito das crianças.

3 AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA QUANDO INSERIDAS NO ESPAÇO DA ESCOLA

“a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui à sua materialidade um sistema de valores [...] que cobre diferentes símbolos estéticos culturais e também ideológicos” (Viñao Frago; Escolano, 1998, p. 26).

Analisando o conjunto arquitetônico, é possível ver uma estrutura padrão na maioria das instituições educativas desse município do sul do estado de Santa Catarina. As paredes pintadas de branco, as esquadrias metálicas de cor azul, a cobertura de laje e com forro de policloreto de vinila (PVC) branco são características que perfazem a composição do prédio que abriga as salas de aula. Na instituição educativa analisada, um estreito corredor coberto com telhas transparentes, vigas e chão de concreto formam o cenário que liga as salas de aula ao ginásio. Portão adentro, tem-se direção às instalações que abrigam a turma do Pré1. Ela se encontra no corredor à esquerda do prédio, na segunda sala. De longe, não se tem dúvidas de que estamos chegando, pois avistavam-se, no corredor, próximo à sala, crianças miúdas com seus pais, avós ou irmãos mais velhos. Logo na entrada da sala, há um painel do personagem Pequeno Príncipe que faz a passagem para o espaço da Educação Infantil.

Nesse contexto:

Nos momentos de entrada na instituição educativa, o horário inicial é tumultuado, pais, avós, tios, irmãos, adolescentes e crianças, quando chegam à frente da escola, ficam debaixo do sol, vento e às vezes chuva, ao entrarem, no pátio interno da instituição, misturam-se crianças da Educação Infantil e estudantes do Ensino Fundamental I e II. Ao bater o sinal de início das aulas do período vespertino, cada grupo de alunos desloca-se para as suas salas de aula, quando são separados por faixas etárias em turmas. Na hora do recreio, o contato com as crianças maiores muitas vezes se dá após servido o lanche, quando as mesmas têm um tempo para brincarem nos espaços disponíveis para todos. E na saída, ao final do período, todas as crianças voltam a ter o contato como descrito quando se iniciam as aulas. (Registro diário de bordo - ago. 2017)

A partir do relato acima, é razoável perceber que a turma da pré-escola que frequenta o espaço da escola é tida como uma espécie de “intrusa” que precisa se

adaptar àquele espaço. Ao atravessar a porta, existe uma sala que é dividida com crianças maiores no turno matutino (anos finais do Ensino Fundamental). Chão de concreto, paredes bege, mesas e carteiras para adultos, porta retangular com marco pintado de azul-escuro, em duas das paredes é possível observar quatro janelas basculantes. Esta é a sala que abriga a turma da Pré1 (crianças de 4 a 5 anos) e, em outra sala semelhante, na frente desta, trabalha a turma de Pré2 (crianças de 5 a 6 anos).

Na parede, é possível observar a predominância da cor bege, com exceção de três painéis. O primeiro, localizado na parede da frente da sala, acima do quadro branco, retrata o alfabeto completo com as quatro possíveis formas de escrever cada uma das letras. O segundo, localizado na parede de trás, é um painel com as numerações de zero ao nove e suas respectivas quantidades. Há ainda um terceiro painel na parede, à direita, confeccionado com material de espuma vinílica acetinada (EVA) simbolizando um semáforo, o qual contém uma plaquinha com a foto de cada criança, os quais são classificados conforme seus comportamentos.

Interessante mencionar que na organização das práticas cotidianas da Pré1 havia momentos definidos como “hora do trabalhinho”, bem como um quadro de horários das aulas de Arte e Educação Física. No horário dos trabalinhos, as crianças recebiam papéis com atividades já fotocopiadas, espaço para colocarem seus nomes e eram convidadas a desenvolverem as determinadas tarefas, geralmente realizadas individualmente, cada criança na sua carteira.

De acordo com Foucault (1987 *apud* Guimarães, 2008), historicamente, o controle sobre os indivíduos não se faz somente pela ideologia, mas pelo corpo. Ao longo da história, o corpo humano foi reconhecido como força de trabalho e produção de valor. Essa ideia também está muito presente nas experiências vividas pelas crianças da Educação Infantil, quando inseridas no espaço da escola. As práticas educativas a elas destinadas valorizam as crianças pela quantidade de produção e pelo trabalho que realizam. Nesses “trabalinhos”, as crianças são dirigidas individualmente. O adulto dirige seu olhar e seus dedos buscando contornar seus gestos para garantir com eficiência o produto final.

Larrosa (2001), ao propor pensar a educação a partir do par experiência e sentido, leva-nos a refletir a respeito do processo de experimentar materiais. Colocar a importância no produto final e não no processo impossibilita que as produções façam

sentido às crianças e aos adultos. Além disso, podemos perceber o quanto frequentar a pré-escola no espaço da escola causa uma espécie de antecipação da escolarização.

Sobre a composição da sala do Pré1, percebe-se que o mobiliário não é compatível com as crianças que ocupam aquele espaço. Os móveis da sala são: dois armários com portas, cujo acesso é restrito à professora regente que o utiliza para guardar tintas, papéis e outros materiais pedagógicos. Não distante, há uma mesa de tamanho mediano que a professora ocupa. Alinhadas, existem cerca de vinte carteiras com cadeiras diversas, de tamanho “normal”, que normalmente atendem pessoas adultas.

Nos registros fotográficos realizados, é possível ver os dois tipos diferentes de carteiras: um estilo mais antigo, onde tem a possibilidade de a criança apoiar seus pés nas laterais, servindo de apoio para o descanso de suas pernas, e ao mesmo tempo, tem-se a mesa mais moderna, na qual pernas e pés ficam na fase aérea o período todo enquanto estão desenvolvendo determinada tarefa.

É perceptível, portanto, que o mobiliário da sala que as crianças frequentam não foi pensado nem planejado para abrigar e sustentar os corpos diminutos da sua condição de criança pequena. Tal fato ainda pode ser visibilizado no espaço reservado para realizarem as refeições, onde se encontram três mesas grandes com bancos nas laterais, todos também na altura para adultos. O lanche é servido por adultos, sem praticamente autonomia alguma por parte das crianças em poderem escolher ou pegar a quantidade desejada.

Autores da perspectiva sócio histórica, tais como Wallon (1981) e Vygotsky (1989), afirmam que o desenvolvimento humano ocorre em contextos sociais pela interação com o outro. Considerando que a Educação Infantil é um lugar privilegiado para o estabelecimento de relações com adultos e com outras crianças, os espaços precisam estar organizados de modo a favorecer essas interações.

Entendo que o mobiliário e sua organização potencializam ou limitam as práticas sociais e culturais, pode-se dizer que elas também interferem nos hábitos de comer, dormir, banhar-se, cuidar e ser cuidado. A forma como as crianças são alimentadas e cuidadas contribui para constituí-las como pessoa. Esses momentos são ocasiões extremamente ricas para a aprendizagem de hábitos e costumes. Na instituição pesquisada, com relação ao espaço, pode-se afirmar que o mobiliário não favorece as experiências e aprendizagem de práticas culturais e hábitos de alimentação, higiene e nem descanso.

Seguindo a análise do espaço físico da sala e os objetos ali contidos, é possível assegurar que “a injusta estrutura social brasileira espelha-se sobremaneira nas instituições educacionais, onde há uma precariedade de mobiliários, equipamentos e brinquedos adequados para educar e cuidar das crianças” (PANDINI-SIMIANO, 2010, p. 87). Os brinquedos resumem-se a duas caixas com objetos variados que ficam dentro da sala. Essas caixas, no período da pesquisa de campo, estavam sempre dispostas da mesma maneira e continham sempre os mesmos objetos. A professora reclama da falta de brinquedos para as crianças, algumas vezes, pede doação ou traz esses materiais de sua casa.

Na área externa, localizada à frente da sala, encontra-se o parque. Nele, há uma estrutura de brinquedos que possibilitaria a experiência e desenvolvimento de diversos segmentos das habilidades necessárias para o corpo, porém, o local onde ele está instalado, muitas vezes, atrapalha o desenvolver das atividades de outras turmas de alunos da escola de salas vizinhas, não podendo, então, ser utilizado regularmente. Assim também acontece com a quadra esportiva que é cercada por muros altos e cimentados, além de ser descoberta.

Barbosa (2000, p. 146), ao fazer uma análise dos pátios e muros nas instituições de Educação Infantil, explica que os materiais utilizados na construção do muro representam um tipo de relação das crianças com o mundo externo. Os muros de tijolos, por exemplo, impedem a visão e a relação com o espaço externo. Além disso, tanto quanto as atividades propostas pelos adultos, as crianças precisam de um espaço de liberdade que possibilite ampliar sua linguagem corporal e desenvolver a sua autonomia com o corpo.

Buss-Simão (2012) lembra que o corpo não precisa somente sentar, ele precisa deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer. Enfim, o corpo está na base de toda a experiência social das crianças e na construção de suas relações. Destaca que:

[...] os usos dado aos espaços e às diferentes geografias que as crianças criam, envolvem uma infinidade de conhecimentos, em que elas, além de conhecerem suas possibilidades e limites quanto ao uso de corpo nesse espaço pequeno ou grande, macio ou áspero, apertado ou folgado, escuro ou iluminado, alto ou baixo, aprendem sobre esses espaços, os exploram, os descobrem, traçam suas primeiras aproximações, manipulações e observações. Com elas, as crianças estão também se aproximando de registros básicos de medidas e mensurações, de comparações, de construções e reconstruções com diferentes materiais desse mesmo espaço (Buss-Simão, 2012, p.270).

Buscando ampliar o olhar sobre os espaços educativos, partiu-se para a segunda etapa da intervenção. Peço para que desenhem, agora, uma outra carta com o tema “A pré-escola que eu queria ter”. As análises dos desenhos construídos pelas crianças, conjugados com as fotografias e registros escritos sobre a vida das crianças na instituição educativa, permitem inferir alguns aspectos do contexto cultural da instituição de educação que frequentam, bem como coadunam com seus sonhos e desejos.

Entre o que as crianças gostam ou não no espaço da instituição educativa, aparece uma contraposição entre o “sujeito-criança” e o “sujeito-aluno” no mesmo espaço. Caracterização essa centrada numa infância “sujeito-aluno” que fica visivelmente marcada nas falas e desenhos das crianças, visto que para os professores, parece que o espaço e práticas não estão pautados em conteúdos e formas de ensinar tradicionais do Ensino Fundamental. Contudo, constatou-se que não é somente o “ensinamento” de letras e números o “transcrever” que fazem da Educação Infantil uma antecipação das práticas da escola. Oliveira (A., 2001, p. 91), ao fazer uma análise, pontua:

Poderia dizer que é um conjunto de práticas pedagógicas (históricas), de conceitos (de criança, de infância, de educação, de conhecimento, de cultura), de organizações e relações estabelecidas com o espaço e tempo, de interações criança-criança, crianças-adultos, adulto-adulto, de uma dada conjuntura política, econômica e social que configuram tal realidade.

A organização dos espaços da pré-escola inserida na escola, os materiais que são favorecidos ou não, as interações ali construídas, as regras, os valores, condicionam e limitam as experiências das crianças no contato com a natureza – não somente com árvores, flores e pássaros, mas experiências prazerosas com o fogo, a água, a terra e o ar, como sugerem Faria e Palhares (1999) – e acabam por fortalecer a imagem de “uma infância em situação escolar” nas crianças sujeitos da pesquisa, quando expressam em seus desenhos e suas falas.

As interpretações das crianças impressas no papel alertam ainda para a necessidade e o desejo das crianças de contato com a natureza. Elas sonham com uma pré-escola que contemple, em seus limites territoriais, jardins, flores, árvores frutíferas, árvores com cabanas em seus galhos e água para brincar. Considerando a fala dessas crianças, cabe ainda a reflexão de que elas estão incorporadas em um contexto social macro que, cada vez mais, coloca o contato do humano com a natureza numa relação outra que não o da exploração capitalista abusiva. A questão do direito

ao convívio das crianças com a natureza parece inegável nos espaços de Educação Infantil.

Aos aspectos já mencionados, cabe destacar a limitação do acesso das crianças a histórias infantis, as poucas oportunidades que têm de conhecer lugares ainda não imaginados, o brincar “interrompido”, os poucos brinquedos de que dispõem na sala e o próprio espaço inapropriado desta.

Os poucos brinquedos (tampinhas de panelas, carrinhos sem rodas, ursos de pelúcia sujos, bonecas com enchimentos caindo, algumas peças de Lego, panelinhas sem cabo, etc.) que compõem o acervo da sala do Pré 1 são escassos e possuem pouca diversidade de materialidades. E mesmo diante da escassez e da pouca diversidade desses brinquedos, as crianças organizam alguns enredos e situações onde ficam de fato envolvidas, concentradas e alegres. Como diz Benjamin (1984, p.77), as crianças fazem dos “destroços” –os brinquedos dentro das caixas – um mundo particular, já que com esses “restos”, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos restos, do que criar em suas brincadeiras.

Importância essa explicitada por Oliveira (A., 2001,p. 117), quando indaga:

Se as crianças criam mundos particulares com ‘destroços’, o que não fariam se lhes fossem oferecidos brinquedos de qualidade e em quantidade suficiente para todas? Quantos novos e diversificados mundos nasceriam de seu brincar? Quantas novas possibilidades (de ser, de agir, de organizar e conhecer o mundo) seriam visíveis nas ‘incoerentes relações’ que as crianças constroem? Como poderíamos, nós adultos, participarmos deste mundo, deste brincar?

A partir das questões de Oliveira (A., 2001), cabe pensar ainda sobre o parque. Esse espaço manifesta-se como sendo “o” espaço das crianças ou o espaço onde os adultos menos se envolvem diretamente. Se, por um lado, as culturas infantis podem surgir ali com maior intensidade do que em outros espaços, como as próprias crianças indicaram em suas falas e desenhos, por outro, penso que os brinquedos ali fixados também contribuem para a caracterização dessas culturas e dessa infância.

Acredito que esses brinquedos, mesmo alguns estando velhos e danificados, proporcionam, sim, uma gama variada de elementos para as ações das brincadeiras, mas fico a pensar como as crianças tratariam este espaço se, em algumas ocasiões, ele recebesse outros equipamentos. Por exemplo, quem sabe, de surpresa, se recebesse pneus de diferentes tamanhos? Uma cama de bonecas dentro da casinha? Um balanço de corda fixado em um dos galhos das árvores, ou uma cabana em meio à sua folhagem...?

Nesse encontro com as crianças no espaço do Pré 1, consegui olhar para uma infância marcada pela rotina da instituição educativa que frequentam, pelas alegrias, encontros e desencontros, pelos silêncios e alvoroços, pelos desenhos e brincadeiras, pelas coisas de que gostam ou não neste espaço. Tudo isso mostrou-me o quanto a Educação Infantil, com todas as suas especificidades, é importante na vida destas crianças.

Através de falas das crianças penso ser fundamental rever os limites que envolvem a infância no espaço da Educação Infantil inserida na escola, limites apresentados pelas crianças ao longo desta pesquisa, ao mesmo tempo que se faz necessário seguir outros “rastros” que elas nos oferecem nas suas cem formas de existir.

Considerando que a Educação Infantil é o primeiro espaço de educação coletiva, é fundamental pensarmos como estão organizados esses espaços que acolhem as crianças para suas primeiras experiências de estar junto. Larrosa (2001), embasado no pensamento de Nietzsche, diz que a educação deveria formar gerações para a alegria e não apenas para o trabalho, pois só ela permite a consciência de se libertar de certos interesses.

Uma das críticas nietzschianas à educação moderna é a educação da pressa, aquela que dança num ritmo acelerado, descompassado com o sujeito, mas em sintonia com as necessidades de mão de obra para o Estado, para o mercado produtivo. E, nessa dança fora de ritmo, a educação na modernidade esquece de capacitar os seres para a vida.

Nesse sentido, cabe pensar que, para além da obrigatoriedade de frequência das crianças à educação, sob o argumento de oportunizar acesso, é fundamental a reflexão sobre os modos como isso vem acontecendo. Não se trata apenas da criação de políticas, mas é imprescindível pensar em sua efetivação. No contexto desta pesquisa, infere-se que a inclusão de crianças da pré-escola no espaço da escola, muitas vezes, limita as possibilidades de experiências das crianças e de viver a sua infância em plenitude em contextos educativos. A política que busca em sua premissa oportunizar o acesso pode ser a mesma que exclui e limita, segrega e fere o direito a uma Educação Infantil de qualidade.

Se a inserção das crianças da pré-escola nos espaços da escola tantas vezes sobrecarrega a infância, excedendo-se com suas certezas na transmissão de conhecimentos e retirando o melhor das crianças – sua imaginação, seu desejo, sua

fantasia e invenção e sua novidade do mundo –, fica o desafio de ouvir as crianças para aprender a decifrar seus enigmas e desejos. Um convite a pensar, criar, e bailar para longe do abismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou conduzir a discussão relativa à temática dos espaços para as crianças da pré-escola quando inseridas no espaço escolar. Apresentou-se um conjunto de referências legais, teóricas e metodológicas que partiram da concepção de criança enquanto sujeito ativo e competente, capaz de contar sobre si e opinar sobre aquilo que lhe acontece. Nesse sentido, ao conhecer sobre as experiências das crianças da pré-escola quando inseridas no espaço de uma escola pública de um município no sul do estado de Santa Catarina, problematizou-se esse espaço a partir de suas narrativas, de suas experiências cotidianas.

Partiu-se da perspectiva de que o espaço não é neutro, pois ele expõe ideias e externaliza mensagens. Apontei um conjunto de ordenamentos legais que garantem às crianças o direito a um espaço de qualidade na Educação Infantil. Por isso, ressaltai, ao longo do estudo, a fundamental importância da infraestrutura das instituições de Educação Infantil. Enquanto expressão física, a escola de Ensino Fundamental pesquisada retratou uma carência significativa de mobiliário, equipamentos e brinquedos adequados para educar e cuidar de crianças da Educação Infantil.

No contexto pesquisado parece que a inserção de crianças da pré-escola no Ensino Fundamental ratifica um processo de escolarização já existente em que a pré-escola é concebida como uma preparação para o Ensino Fundamental a partir de treino de habilidades para a alfabetização. Assim, a inserção das crianças nesse espaço ocorre como forma de subordinação da pré-escola em relação ao Ensino Fundamental. Nas relações educativas parece haver o entendimento de que a pré-escola é um tempo de pré-escolarização, ou seja, as ações pedagógicas propostas pelos adultos às crianças possuem sua ênfase em situações de preparação para a aprendizagem de leitura e escrita, como também de Matemática e conhecimentos escolares pertencentes ao currículo de Ensino Fundamental.

As referidas propostas são baseadas em atividades estéreis, sem significados para as crianças e relacionadas a datas comemorativas, não com a intenção de ampliar as relações sociais e culturais das crianças. Esses conhecimentos, principalmente o da

linguagem escrita, aparecem como grande foco da escolarização, apostando-se nessa preparação para que ocorra o sucesso escolar das crianças no Ensino Fundamental. Essas ações pedagógicas, bem como os espaços organizados com mesas e cadeiras grandes, com poucos brinquedos, sem espaços externos, tempo fragmentado, dividido por aula e atividades pedagógicas, sem o planejamento de ações de cuidado, tempo reduzido para brincadeira, onde se brinca apenas quando finaliza a atividade, evidenciam uma espécie de aceleração para que as crianças compreendam o quanto antes os afazeres que o ofício de alunos as impõe.

Na busca incessante de fazer com que as crianças se adaptem ao espaço e tempo escolar, com o objetivo de uma melhor adaptação no primeiro ano, a instituição aqui observada contempla suas práticas pedagógicas marcadas pelo tempo acelerado. O uso do tempo determina exatamente a hora da rodinha, hora do lanche, hora da atividade, enfim, o tempo é marcado cronologicamente pela escola e acaba internalizado pelas crianças. O tempo é administrado de forma rígida, regrada, e determina que as crianças realizem as suas atividades de forma didática, sentadas, com pouca possibilidade de locomoção. Igualmente, a opção para experimentarem novos espaços, como, por exemplo, escreverem deitados no chão, também apenas seria possível se e quando permitida pelo/a professor/a.

Tal exemplo – de crianças escreverem deitadas no chão – parece, inicialmente, algo simples e até bobo. Entretanto, situações como essa trazem uma liberdade corporal que permite a descoberta de novas sensações para as crianças. Como o exemplo, havia espaço que oportunizava outras situações de aprendizagens, porém a professora procurava quase sempre dar atividades para deixar as crianças ocupadas, sentadas, sossegadas. Perceptível que há tal preocupação em função do ingresso dessas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Tanto as professoras quanto a diretora da instituição justificam que suas ações e práticas ocorrem para adequar as crianças ao ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, salientando que, quando esses forem à escola, possuirão, em regra, mais autonomia.

A sensação, ao observar essa instituição educativa, foi que se ensina de um jeito para um tempo que ainda não veio. Vivencia-se o hoje, contemplando-se o futuro, tornando os dias dessas crianças uma expectativa em aceitar as regras que serão impostas quando forem para o primeiro ano, obedecendo a normas e técnicas, com a certeza de que aquele momento é, sim, o mais adequado para as crianças serem “enquadradas” ao sistema escolar. Nesse sentido, essas práticas aproximam-se de um

processo de preparação para a escola de Ensino Fundamental, algo que se fortalece e muito, quando já se está inserido nesse espaço. A inserção de crianças da Educação Infantil no espaço da escola de Ensino Fundamental é compreendida como algo que não precisa ser pensado ou organizado pelos adultos, pois para eles parece ser necessário que as crianças aprendam o controle do corpo, já que no Ensino Fundamental isso é considerado primordial para auxiliar na inserção da criança na nova etapa.

A pré-escola é significada, nesse contexto, como preparatória para o Ensino Fundamental, algo que parece facilitar quando as mesmas já estão inseridas no espaço. Tal concepção pode ocorrer devido ao não entendimento das leis, bem como à forma de implantação destas e das diretrizes curriculares que norteiam nacionalmente tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, questiono se a lei da obrigatoriedade, associada à falta de recursos e condições de financiamento inapropriados, não poderá aprofundar a preparação para o Ensino Fundamental, negligenciando características essenciais para a Educação Infantil, como a brincadeira e a vida coletiva.

Concordo com Rocha (2011) que é essencial afirmar a Educação Infantil como espaço de vida coletiva:[...] de múltiplas relações (físicas, sociais e culturais), algo distinto nas funções e ações e na organização institucional daquelas trabalhadas no âmbito familiar e na escola elementar obrigatória, ainda que elas articuladas no conjunto social que afetem as crianças (Rocha, 2011, p. 370).

Quando as crianças apontam a escola que têm e a escola que desejam, surge uma contraposição entre o “sujeito-criança” e o “sujeito-aluno”. Caracterização essa que fica visivelmente marcada nas falas e desenhos das crianças. As interpretações das crianças impressas no papel alertam ainda para a necessidade e o desejo das crianças de contato com os espaços externos, brincadeiras e a natureza. Elas sonham com uma pré-escola que contemple, em seus limites territoriais, jardins, flores, árvores frutíferas, árvores com cabanas em seus galhos e água para brincar. Nesse sentido, ressalta-se a importância de se repensar a inserção das crianças nesses espaços, a partir das necessidades e desejos das crianças, considerando seu modo próprio de se relacionar com os espaços, com o outro e com a natureza.

Por fim, desejo que se consiga, a cada novo dia, ter um novo encontro com as crianças, de forma a aprender, com seus olhares, um jeito de garantir-lhes o direito de brincar e aprender a um só tempo e contribuir para a construção e efetivação de

políticas que garantam o direito a uma Educação Infantil pública e de qualidade. Este artigo não tem o intuito de esgotar o tema e, sim, de ampliar a discussão, contribuindo para que outras pesquisas sejam realizadas. Buscar novos olhares a fim de movimentar novos começos. Um constante (re) começar...

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. 2000. 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In: **Magia e técnica, arte e política***. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

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

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal, Brasília, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a Educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade. Brasília, DF: 2009b.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 53/2006**. Dá nova redação ao art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ADCT. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, INEP, 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. *In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Mauricio Roberto da (Orgs.)*. **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 259-279.

DIDONET, Vital. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. *In: BRZEZINSKI, Iria (Org.)*. **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 144-170.

DIDONET, Vital. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/08**. OMEP, 2009.

FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina. **Educação infantil pós-LDB**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

GUIMARÃES, Daniela. Educação de corpo inteiro. *In*: O corpo na escola. **Salto para o futuro**, ano XVIII, boletim 04, abr. 2008. p. 19-28.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Leituras da Secretaria Municipal de Campinas. Campinas, n. 4, jul. 2001.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de criança no interior da creche. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. **Meu quintal é maior que o mundo...** da configuração do espaço de creche à constituição de um lugar dos bebês. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. **Colecionando pequenos encantos**: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com as crianças bem pequenas. 2015. 134 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 290 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. *In*: ROCHA, Eloisa AciresCandal; KRAMER, Sonia. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p. 367-384.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

PARTE 2

Relações Culturais e Históricas na
Educação

A ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL:

Interface com o enfrentamento de violência contra crianças e adolescentes

Natanael de Medeiros

Yalin Brizola Yared

Luciano Daudt da Rocha

1 INTRODUÇÃO

A violência não é um fenômeno singular, mas múltiplo. Além de ser uma questão antiga, sua complexidade se manifesta na diversidade de seus significados. A violência tem sido parte da experiência humana ao longo da história, afetando a todos independentemente de cor, raça, etnia, gênero ou classe social (Minayo, 2006; Dahlberg e Krug, 2006; Oliveira, 2014). Embora o Brasil conte com instrumentos legais que asseguram a proteção integral de crianças e adolescentes, esses grupos ainda se destacam como as principais vítimas de violência, evidenciando sua vulnerabilidade em comparação com o restante da população (Rovinski, Pelisoli, 2020).

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2019) sobre os 30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança destaca que crianças e adolescentes estão expostos a diversas formas de violência, incluindo negligência, violência psicológica, física e sexual, tanto em casa quanto na escola, nas instituições e na comunidade. A violência contra crianças e adolescentes é uma grave violação dos direitos humanos, logo, uma questão urgente para a formulação de políticas públicas.

Considerando essa realidade, a escola se revela um local estratégico e essencial para este enfrentamento. Ela desempenha um papel importante na identificação e denúncia, além de ser crucial no desenvolvimento e promoção de estratégias de prevenção que visam garantir os direitos humanos de crianças e adolescentes (Campos; Urnau, 2021; FBSP, 2021). Neri (2018) proclama que “a escola é uma das principais instituições capazes de lidar com a prevenção do problema, sensibilizando e orientando os educandos e a comunidade” (p. 150). Um processo de Educação Sexual intencionalmente emancipatório auxilia crianças e adolescentes a compreenderem a sexualidade à luz dos Direitos Sexuais (WAS, 2014), busca superar contradições e alienações e contribui para a ressignificação do seu entendimento, promovendo o respeito pela própria sexualidade e pela dos outros. A abordagem

emancipatória da Educação Sexual é essencial para o enfrentamento de violências, pois visa informar e proteger crianças e adolescentes, ensinando sobre seu corpo, emoções e comportamentos de maneira segura, prazerosa e responsável (Silva, Marteli e Molina, 2022; Yared, Melo e Vieira, 2020; Yared, Vieira e Melo, 2015).

Destarte, este ensaio teórico, recorte de uma dissertação de mestrado (Medeiros, 2023), objetiva apresentar a Educação Sexual como direito humano universal e evidenciar à luz do paradigma emancipatório, contribui para o enfrentamento de violências, sendo a escola um *lócus* estratégico e fundamental para o desenvolvimento destes processos intencionais.

2 EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA

A sexualidade está nas expressões humanas, sendo constituinte da condição ontológica, pois os seres humanos têm a consciência do prazer e do desejo intencional, por isso a transformam também em atividade sensual (Yared, Melo e Vieira, 2020). Para Organização Mundial de Saúde (1975 *apud* Melo *et. al*, 2011, p. 30) a sexualidade “é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida” e “influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações e, portanto, a saúde física e mental”. A sexualidade, portanto, “é uma dimensão humana fundamentalmente constituída a partir das relações que empreendemos com o mundo natural e a cultura, desde suas matrizes institucionais presentes na família e em todas as expressões da sociedade” (Nunes e Silva, 2006, p. 107). E Arcari (2017, p. 24), em uma leitura contemporânea, traz que a sexualidade é manifestada na expressão dos afetos, no processo de autoconhecimento e conhecimento do outro, conectada aos “processos psicológicos, físicos e sociais de sensações, sentimentos, trocas afetivas, necessidade de carinho e contato e necessidade de aceitação”. A sexualidade influencia e é influenciada pelas dimensões políticas, sociais, econômicas, históricas e culturais, apresentando-se de diferentes formas e transformando-se ao longo do tempo.

Nesse contexto, a Educação Sexual é inseparável da dimensão humana, pois “somos seres humanos sempre sexuados ao estabelecermos nossas relações sociais” (Melo *et al.*, 2011, p. 24). Freire (2019) revela que nos educamos, no mundo, a partir da relação com o outro, ou seja, nossas relações são educadoras. Não podemos deixar nossa sexualidade de lado, portanto “sempre somos educadores e educadoras sexuais

uns dos outros, saibamos ou não, queiramos ou não” (Melo, Pacheco e Freitas, 2020, p. 441). Dessa forma, crianças e adolescentes constroem suas próprias noções sobre sexualidade a todo momento, independentemente da intencionalidade.

A família mesmo que não dialogue abertamente sobre sexualidade, é quem dá as primeiras noções sobre o que é adequado ou não acerca desse assunto, por meio de gestos, expressões, recomendações e proibições. Como essa educação sexual já está, mesmo que implicitamente, a ser desempenhada, assume-se a importância da sua abordagem explícita (Arcari, 2017, p. 24).

No contexto escolar, esse processo apresenta-se como “toda ação de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas [...] e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual” (Figueiró, 2001, p. 18). Para Figueiró (2011), há dois tipos de Educação Sexual: a informal e a formal. Na prática, as duas formas são importantes e, muitas vezes, se sobrepõem. A informal refere-se a um processo global e não intencional que abrange todas as influências exercidas sobre o indivíduo desde o nascimento, impactando diretamente ou indiretamente sua vida sexual. Em contraste, a formal é uma prática deliberada e institucionalizada, que ocorre tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (Werebe, 1981).

A partir das vertentes pedagógicas de Educação Sexual, diferentes paradigmas existentes na sociedade contemporânea são expressos. Partindo de sua compreensão e análise, podemos entender seus reflexos na educação brasileira, principalmente nas escolas (Melo *et al.*, 2011). Nunes (1996) apresenta as vertentes dominantes na abordagem pedagógica da Educação Sexual no Brasil e que expressam paradigmas repressivos: médico-biologista; normativo-institucional; terapêutico-descompressiva; e consumista-quantitativa. Atualmente, ainda, podemos identificar reflexos dessas vertentes, com maior ou menor intensidade, na sociedade e na escola. Neste sentido, apresentaremos a Educação Sexual como direito humano universal pautada em uma abordagem emancipatória, que contribui para a prevenção de violências, sendo a escola um *lócus* estratégico e fundamental para o desenvolvimento de processos intencionais.

2.1 EDUCAÇÃO SEXUAL COMO DIREITO HUMANO UNIVERSAL

O paradigma de Educação Sexual que subsidia este ensaio é expresso pela vertente pedagógica “Dialética e Política”, cunhada por Nunes (1996) e apresentada como “uma educação que constrói a emancipação, a autonomia, a responsabilidade afetiva e social” (Nunes, 2003, p. 160). Deste modo, os processos de Educação Sexual intencionais e emancipatórios almejam desenvolver uma educação democrática, pautada nos Direitos Sexuais enquanto Direitos Humanos entendidos como fundamentais e universais. “Abrangem a consciência crítica da complexidade dessa construção, desse processo que é dinâmico, ou seja, está sempre em movimento, buscando a superação da contradição e alienação” (Yared, Melo e Vieira, 2020, p. 03).

A abordagem da Educação Sexual, quando intencionalmente voltada para a emancipação dos sujeitos, pode contribuir no processo formativo crítico, sobretudo auxiliando as pessoas “[...] a compreenderem seu direito de se sentirem e viverem inteiras, em plenitude, aí incluída a dimensão sexualidade” (Melo, Pacheco e Freitas, 2020, p. 442). Araujo, Augusto e Ribeiro (2010, p. 04) definem a Educação Sexual como “uma busca da reconstrução consciente de um saber amplo e universal sobre a liberdade sexual do ser humano”. É uma proposta fundamental para o desenvolvimento da sexualidade, promovendo o direito para todos/as — incluído aí os direitos sexuais.

Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados em liberdade, dignidade e igualdade entre os seres humanos dado que a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos das sociedades desenvolvam uma sexualidade saudável, os seguintes direitos humanos devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades, de todas as maneiras. [...] Os Direitos Sexuais são Direitos Humanos Fundamentais e Universais. Declaração aprovada pela Assembleia Geral da Associação Mundial de Sexologia (WAS, 1999, n.p).

A Educação Sexual está pautada em onze Direitos Sexuais: 1) Direito à liberdade sexual; 2) Direito à autonomia sexual; 3) Direito à privacidade sexual; 4) Direito à igualdade sexual; 5) Direito ao prazer sexual; 6) Direito à expressão sexual; 7) Direito à livre associação sexual; 8) Direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis; 9) Direito à informação baseada no conhecimento científico; 10) Direito à Educação Sexual compreensiva; e 11) Direito à saúde sexual (WAS, 1999). Baseados nesses direitos, defendemos a importância de processos intencionais de Educação

Sexual na perspectiva emancipatória nas escolas, como elemento fundamental de transformação do ser humano em formação.

Defender os direitos sexuais é, portanto, defender a dignidade humana, entendida aqui como espaço autônomo de experimentação, amadurecimento e construção de seu destino, de acordo com suas preferências, seus desejos e suas tendências. Ao mesmo tempo implica enfrentar, prevenir quaisquer formas de dominação e coerção sexual, manifestas pelas diferentes violências (Campos e Urnau, 2021, p. 03).

Relembramos que a Constituição Federal preconiza, em seu Art. 205, que a Educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020). Não obstante, o direito à informação e, portanto, à Educação Sexual, é um dos Direitos Sexuais (WAS, 2014) indissociáveis dos Direitos Humanos universais, baseados na liberdade e dignidade de igualdade para todos (Melo *et al.*, 2020).

Todos os direitos humanos são equivalentes, ou seja, não se hierarquizam entre si e, que neste sentido, os direitos sexuais devem ser contemplados enquanto direitos fundamentais dos seres humanos (inclusive de crianças e adolescentes) a serem garantidos, e não como quesito secundário ou de foro íntimo, compreendendo a sexualidade como dimensão que atravessa a existência humana, sendo, portanto, questão que se endereça ao debate político mais amplo, deslocando da dinâmica privada como em outros tempos da história da humanidade (Reis, 2017, p. 33).

Os Direitos Sexuais estão intrinsecamente ligados à saúde sexual. Campos e Urnau (2021, p. 03) aludem que “a saúde sexual é um direito humano básico e, para que a criança e o adolescente tenham um desenvolvimento sexual saudável e seguro, torna-se imperativo garantir seus direitos sexuais em condições de liberdade, respeito e dignidade”. No direito à liberdade sexual, “excluem-se todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situação da vida” (WAS, 1999, n.p). Logo, a importância de enfrentar as violências está assentada também como um direito fundamental na busca da construção permanente de cidadania. A Educação Sexual compreensiva é “um processo que dura a vida toda, desde o nascimento pela vida afora, e deve envolver todas as informações sociais” (WAS, 1999, n.p), reforçando, então, a importância da Educação Sexual emancipatória para o desenvolvimento da cidadania. “Defender os direitos sexuais é, portanto, defender a dignidade humana (...). Ao mesmo tempo implica enfrentar, prevenir quaisquer formas de dominação e coerção sexual, manifestas pelas diferentes violências” (Campos e Urnau, 2021, p. 03).

A partir de todo o exposto, compreendemos que qualquer forma de violência atinge diretamente a dignidade humana e ressaltamos a importância e a urgência de enfrentar todas as manifestações de violência. Nesse sentido, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para almejar o desenvolvimento pleno, incluída aí, impreterivelmente, a dimensão humana da sexualidade. Do mesmo modo, pautados na Constituição Federal do Brasil, compreendemos que a Educação Sexual formal é um direito garantido constitucionalmente, devendo ser abordada com vistas à emancipação, de modo que possa contribuir para a prevenção das violências, proporcionando um espaço em que os/as estudantes possam buscar informações, questionar, desenvolver uma visão crítica e refletir sobre questões acerca da sexualidade. Porém, para que a Educação Sexual ocorra de modo sistemático e intencional, alcançando esses (e outros) objetivos, a formação inicial e/ou continuada dos profissionais da educação e da saúde torna-se uma necessidade constante e fundamental para ser vivenciada de maneira crítica e emancipatória (Araujo, 2021).

3 A ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL: INTERFACE COM O ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIAS

Diante da dimensão do fenômeno da violência contra crianças e adolescentes, é necessário refletir criticamente sobre as possibilidades de enfrentamento, tendo em vista o compromisso e a responsabilidade das instituições diante desse contexto. Além do que preconiza a Constituição Federal, como supracitado, assinala também que:

É dever da família, da sociedade e do Estado **assegurar** à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, **além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão** (Brasil, 2020, n.p, grifos nossos).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) acrescenta que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma 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, n.p). Adiante, afirma que “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (Brasil, 1990, n.p). Os mandamentos constitucional e

estatutário estão consoantes com o 9º princípio da Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), em que “a criança gozará de proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma” (Liberati, 2010, p. 19).

Ainda que existam instrumentos legais que assinalam a proteção integral às crianças e adolescentes, verificamos que na atual sociedade a violência contra esse grupo vulnerável é praticada de múltiplas formas (Rovinski e Pelisoli, 2020). A Educação Sexual intencional e emancipatória apresenta-se como uma “via de prevenção para impedir que a violência sexual ocorra e para que exista a denúncia de casos que estejam ocorrendo ou já ocorreram, ou a prevenção de casos” (Stalschus, 2022, p. 39). O enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes deve “acontecer dentro de um trabalho educativo global, enfocando a educação para saúde sexual, seja ele realizado em casa, na escola ou em uma entidade social” (Santos e Ippolito, 2009, p. 58). Embora a Educação Sexual possa ser realizada em diferentes espaços, a escola se apresenta como *lócus* estratégico e fundamental para sua realização. Primeiramente, porque as crianças começam a frequentá-la obrigatoriamente aos seis anos de idade, e espera-se que continuem até concluir o Ensino Médio, com aproximadamente dezoito anos. Nesse percurso, a escola deve cumprir sua função social de socializar o saber científico historicamente acumulado, considerando suas dimensões ético-políticas — a Educação Sexual é um processo contínuo que não deve ser distinto do processo educativo em si (Saviani, 2013; Arcari, 2017). Portanto, é na escola

[...] que se espera que os educandos aprendam a questionar, refletir e se posicionar sobre atitudes relacionadas à sociedade, à cidadania, aos direitos humanos, à preservação do meio ambiente; é na escola que se espera que os indivíduos aprendam a adotar práticas preventivas visando à constituição de cidadãos críticos e autônomos, o que inclui uma educação sexual emancipatória (Maia e Ribeiro, 2011, p. 78).

Para além do currículo formal, a escola educa sexualmente por meio do currículo oculto. Essa Educação se expressa nas interações dialógicas e na forma como se estrutura e aborda (ou não) os conteúdos e situações que, embora não estejam presentes no currículo formal, circundam o ambiente escolar (Leão e Ribeiro, 2013). O currículo oculto influencia diretamente o trabalho docente e a aprendizagem, pois reflete a “experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2007,

p. 363). Nele, os/as estudantes vivem a sexualidade acriticamente. A negação em trabalhar a sexualidade na escola, ou desenvolver o tema de forma limitada, “é também uma forma de educar [...] os alunos aprendem que este é um assunto tabu” (Figueiró, 2009, p. 168).

Um processo intencional de Educação Sexual com vistas à emancipação pode contribuir para a prevenção de gravidez não planejada e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's). Igualmente, auxilia no combate às formas de discriminação, como homofobia, transfobia, machismo, feminicídio. Sobretudo, pode contribuir para o enfrentamento da violência, pois a falta de reflexão crítica e de informação credível contribui para a manutenção dessa realidade concreta (Silva, Martelli e Molina, 2022). Isso não significa que os problemas relacionados à violência em geral serão resolvidos imediatamente, pois há uma complexa estrutura de poder que envolve o fenômeno. Mas abordá-la nesta ótica oferece uma oportunidade para confrontar sua manifestação, que pode ter um impacto devastador sobre os indivíduos afetados (Stalschus, 2022).

Questões de relevância social, como o enfrentamento das violências, devem ser discutidas intencionalmente nos processos educacionais formais, de maneira crítica e reflexiva, como elementos essenciais de um processo de Educação Sexual que visa à emancipação. A postura crítica “é fundamental para a formação de atitudes preventivas e saudáveis sobre a sexualidade” (Maia e Ribeiro, 2011, p. 79). Por meio dela, as crianças e adolescentes podem compreender melhor seus comportamentos e os dos outros, de modo que tenham a oportunidade de tomar decisões responsáveis diante das situações que vivenciam, sejam elas violentas ou não. É urgente que “as crianças durante a escolarização desfrutem de um ambiente acolhedor no qual possam aprender sobre diferentes assuntos relacionados à sexualidade, os quais precisam ser informados de acordo com o nível de entendimento das mesmas” (Leão, Reis e Muzzeti, 2014, p. 646). Um processo intencional de Educação Sexual precisa levar em conta o contexto em que as crianças se encontram e as temáticas precisam ser discutidas naturalmente tendo em vista as necessidades e particularidades de cada grupo. Outrossim, nós profissionais precisamos estar atentos e abertos aos desafios de trabalhar as temáticas de forma crítica, superando preconceitos e ideias distorcidas sobre a sexualidade.

A prevenção é a melhor forma de evitar a violência. A Educação Sexual intencional e emancipatória mostra-se como uma possibilidade de enfrentamento da violência, pois, por meio dela, as crianças e adolescentes podem aprender e

desenvolver habilidades importantes de autoproteção. De igual modo, cria-se um espaço de questionamento e reflexão crítica sobre tabus, crenças, posturas e comportamentos. O conhecimento científico sobre o corpo e a sexualidade promove, na criança e no adolescente, a competência e a habilidade de identificar a situação violenta e buscar ajuda caso sejam vitimados (Arcari, 2017). Arcari (2017, p. 24) afirma que “é por meio da Educação Sexual intencional que se cria um ambiente seguro e de liberdade para que as crianças e adolescentes se comuniquem com familiares, educadores e outros profissionais, caso estejam enfrentando” algum tipo de violência. São diversas as estratégias didático-pedagógicas em Educação Sexual — pode utilizar a arte dramática como ferramenta de promoção de saúde, na busca de uma relação harmoniosa, que nos permita viver com qualidade (Silva, 2019). A prevenção primária é a forma mais “eficaz e abrangente para se evitar a violência contra criança” e adolescente, por meio dela há melhores oportunidades para “modificar condutas e formar novas culturas, sensibilizando e mobilizando a sociedade” (Abrapia, 2009, p. 42).

De acordo com a Comissão Intersectorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, que está vinculada à Secretaria Nacional de dos Direitos da Criança e do Adolescente, do Ministério dos Direitos Humanos, a escola pode “constituir-se em um espaço de identificação de sinais de violência e/ou de revelação de situações de violência contra crianças e adolescentes” (Brasil, 2017, p. 22). Nesse sentido, a escola é um espaço importante para a notificação dessas violências, pois a partir da identificação os profissionais podem formalizar uma denúncia, comunicando às autoridades competentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico almejou estimular uma reflexão crítica sobre a abordagem emancipatória da Educação Sexual no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes. A violência caracteriza-se por uma complexidade de fatores que exige a participação de diversos setores sociais para seu enfrentamento. Diante dos desafios políticos, econômicos e sociais, a escola se destaca como um local estratégico para informar, problematizar e enfrentar essa manifestação da violência, ancorada no conhecimento científico dentro da perspectiva da emancipação e dos Direitos Humanos. A Educação Sexual que promove a autonomia e o empoderamento pode

contribuir para o enfrentamento de violências, inclusive no ensino formal que vá além dos aspectos biológicos e normativos, enfatizando o respeito, consentimento e igualdade de gênero. Estratégias baseadas na abordagem emancipatória podem criar ambientes mais seguros e promover o desenvolvimento saudável dos indivíduos. Por fim, reforçamos a necessidade de um compromisso contínuo e integrado de todos os setores sociais, especialmente das instituições educacionais, para enfrentar a violência de maneira eficaz. A construção de um ambiente mais seguro e igualitário para crianças e adolescentes depende da implementação de práticas educativas que promovam a compreensão crítica sobre o tema e a proteção dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA – ABRAPIA. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes**. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 2009.

ARAUJO, Karla Cristina Vicentini; AUGUSTO, Viviane Oliveira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Algumas reflexões sobre educação sexual e estudos de gênero no trabalho de educadores do ciclo II e ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 152-161, 2010.

ARAUJO, Karla Cristina Vicentini de. **Educação sexual a distância**: revisão da literatura e análise de cursos no Brasil. 2021. 215p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

ARCARI, Caroline. Educação Sexual como Prevenção da Violência Sexual. *In*: COMITÊ NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. **Direitos sexuais são direitos humanos**: coletânea de textos. Brasília: Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CAMPOS, Denise Carvalho; URNAU, Lílian Caroline. Exploração sexual de crianças e adolescentes: reflexão sobre o papel da escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 25, 2021.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 11, p. 1163-1178, 2006.

FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Brasil). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**, São Paulo, 2021.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL, 2009, p. 141-171.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. rev e atual. Londrina: EDUEL, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; REIS, Fernanda; MUZZETI, Luci Regina. Sexualidade e infância: contribuições da educação sexual em face da erotização da criança em veículos midiáticos. **Contrapontos**, São Paulo, v. 14, n. 03, p. 634-650, 2014.

LEÃO, Andreza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A (in) existência da sexualidade no curso de pedagogia: o currículo oculto em evidência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, p. 275-290, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 11. ed. rev. e ampl., de acordo com a Lei 12.010, de 3.8.2009. São Paulo: Malheiros, 2010.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MEDEIROS, Natanael de. **Contribuições de uma proposta teatral no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes em um município do extremo Sul Catarinense**. 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2023.

MELO, Sonia Maria Martins de *et al.* **Educação e sexualidade**. 2. ed. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

MELO, Sonia Maria Martins; PACHECO, Raquel da Veiga; FREITAS, Marcia. Educação sexual emancipatória e o pensamento crítico: reflexões sobre saberes e fazeres do grupo edusex. **Poiésis**, Tubarão, v. 14, n. 26, p. 438-453, jul./dez. 2020.

MELO, Sonia Maria Martins. *et al.* Educação sexual e produção de conhecimento: reflexões sobre o trabalho integrado de dois grupos de pesquisa. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 27, 2020, p. 212-225.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. **Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo**. 2018. 310 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

NUNES, César Aparecido. **Educar para emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

NUNES, César Aparecido; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Jacson Caprini. **Maus-tratos contra os idosos no município de Porto Alegre: uma abordagem interdisciplinar**. 2014. 202 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Criminais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

REIS, Maria America Ungaretti Diniz. Crianças e adolescentes: direitos sexuais & direitos reprodutivos. *In*: COMITÊ NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. **Direitos sexuais são direitos humanos**: coletânea de textos. Brasília: Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, 2017. p. 29-38.

ROVINSKI, Sonia Liane Reichert; DA LUZ PELISOLI, Cátula. **Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes**: testemunho e avaliação psicológica. Testemunho e Avaliação Psicológica. Editora: Vetor, 2020.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia de referência**: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual. São Paulo: Childhood – Instituto WCF-Brasil, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SILVA, Raissa Suelen da. **Sexualidade em cena**: o teatro como estratégia de promoção de saúde. 2019. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciência, Arte e Cultura na Saúde) – Pós-Graduação em Ciência, Arte e Cultura na Saúde, Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Giulia Pizoni; MARTELLI, Andréa Cristina; MOLINA, Luana Pagano Peres. Educação Sexual e a literatura infantil: o enfrentamento ao abuso sexual. **Diálogos pedagógicos: sexualidade, gênero e formação docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

STALSCHUS, Kellen Jéssika. **Educação infantil frente à violência sexual de crianças**: um guia formativo para professores. 2022. 2013 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

UNICEF (Brasil). **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2019. 52 p. Disponível

WAS. **Declaração dos Direitos Sexuais**. 1999.

WAS. **Declaração dos Direitos Sexuais**. 2014.

WEREBE, Maria José Garcia. **Educação Sexual**: instrumento de democratização ou de mais repressão? Cadernos de Pesquisa, nº 36 (pp. 99-110). São Paulo. 1981.

YARED, Yalin Brizola; VIEIRA, Rui Marques; MELO, Sonia Maria Martins de. Princípios e orientações para uma proposta de programa de formação docente de educação sexual emancipatória promotora do pensamento crítico. p. 156-160. *In: XVI Encontro Nacional de Educação em Ciências*. Livro de Resumos e Artigos Completos. Lisboa, Portugal. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015.

YARED, Yalin Brizola; MELO, Sonia Maria Martins; VIEIRA, Rui Marques. A Importância do Pensamento Crítico em Inovações Curriculares: interface com a educação sexual emancipatória. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-29, 2020.

MASCULINIDADE EM FLOR:
Concepções de gênero e sexualidade a partir de práticas pedagógicas
no ensino médio

Eduardo dos Santos Henrique

Luciano Daudt da Rocha

Gabriela da Silva

1 INTRODUÇÃO

O intuito deste texto é fornecer alguns resultados obtidos a partir do desenvolvimento metodológico de uma pesquisa de campo cujo objetivo geral era compreender, a partir de práticas pedagógicas, as concepções de estudantes do Ensino Médio em relação à masculinidade hegemônica socioculturalmente constituída na contemporaneidade. A dissertação, apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE/Unisul), contou com auxílio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu).

Em conformidade com Matos e Jardimino (2016), as concepções são formadas por uma rede de ideias, conceitos, representações e preconceitos que, em pesquisas educacionais, costumam ter como ponto de chegada a comunicação sobre como as pessoas percebem, avaliam e reagem ao fenômeno estudado. Dessa forma, atentamos ao pressuposto de que investigar concepções de masculinidades envolve examinar uma gama de elementos que corroboram para a construção social das identidades masculinas, tais como traços, discursos, práticas e artefatos (Seffner, 2016).

A compreensão acerca do que os atores educacionais pensam sobre a masculinidade é importante porque possibilita a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de questionar normas de gênero abusivas e limitantes que originam desigualdades; a aceitação de emoções e vulnerabilidades, resistindo aos modelos dominantes, sobretudo o da masculinidade tóxica; a organização de ambientes escolares mais acolhedores, especialmente para quem foge aos padrões hegemônicos (Seffner, 2016).

Nas escolas, as discussões sobre masculinidades emergem das diferenças entre os indivíduos. As instituições sociais tendem a privilegiar aqueles que se alinham

a um modelo de masculinidade estabelecido como norma. Connell (2016) chama esse modelo de “masculinidade hegemônica” e observa que apenas uma minoria consegue vivê-lo plenamente no cotidiano. Em nossa cultura, moldada pelo patriarcado e pela colonização, homens cis-heterossexuais, brancos, cristãos, sem deficiências e pertencentes à classe dominante são frequentemente beneficiados. Como consequência, aqueles que não seguem esse padrão são muitas vezes excluídos e ridicularizados.

O termo “masculinidades”, no plural, abrange diversas identidades e expressões ligadas ao gênero e à sexualidade, que podem ser adotadas por homens, mulheres consideradas masculinas e pessoas não binárias vistas dessa maneira. Segundo Viveros Vigoya (2018), a análise das masculinidades deve considerar fatores como raça, etnia, religião, classe social, nacionalidade e deficiência, entre outros. Essa visão interseccional tem mobilizado demandas coletivas pela visibilidade de diferentes corpos e subjetividades. Hoje, reconhece-se cada vez mais que tratar a masculinidade como algo singular é teoricamente insuficiente e politicamente inadequado.

Uma revisão de literatura evidenciou lacunas no entendimento de como os estudantes percebem gênero e sexualidade. Observou-se uma predominância de pesquisas que discutem mais as opressões do que as resistências ao padrão hegemônico, sugerindo a necessidade de investigações adicionais que enfoquem os saberes dos estudantes sobre essas temáticas (Henrique *et al*, 2024).

Visando contribuir com essa discussão, operacionalizamos uma pesquisa-ação (Baldissera, 2001) em uma escola pública da rede estadual de ensino de Santa Catarina, localizada na região Sul do estado. A pesquisa foi acolhida pelo projeto guarda-chuva “Interfaces entre Educação, História e Cultura: os desafios de educar para a democracia no tempo presente”, que engloba problematizações sobre o contexto de crise das democracias liberais no tempo presente e o relaciona às possibilidades, epistemologias e práticas nas investigações sobre esses campos em contextos globais e locais.

As interações dos estudantes ocorreram em práticas pedagógicas dedicadas a discussões sobre gênero e sexualidade humana. Elas foram planejadas com o intuito de alcançar o objetivo específico de identificar quais saberes sobre masculinidade hegemônica são (re)produzidos por estudantes. As atividades foram desenvolvidas em 5 aulas de língua portuguesa da trilha de aprofundamento “Saúde, juventude e cuidado

de si e do outro” (Santa Catarina, 2020) e aplicadas com cinco turmas de 2ª série do Ensino Médio da escola.

Este estudo seguiu as diretrizes nacionais e internacionais de ética em pesquisas envolvendo seres humanos. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos e potenciais riscos da pesquisa antes da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a utilização dos dados coletados para fins científicos. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Cep/Unisul), sob o número de parecer 6.230.043. Frente aos princípios de sigilo e confidencialidade, foram atribuídos pseudônimos à escola e aos participantes.

Teoricamente, o estudo recorre a autores como Freire (2018), Connell (2016), Lugones (2020), Gomes (2007), Viveros Vigoya (2018), Lionço e Diniz (2009), Jesus (2012), Bortolini (2023), dentre outros. A pesquisa incorpora a perspectiva interseccional (Collins, 2020), reconhecendo como gênero, raça, classe e sexualidade interagem nas concepções de masculinidade, o que permite analisar as desigualdades e dinâmicas de poder que configuram essas identidades no ambiente escolar.

2 A ESCOLA, OS PARTICIPANTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A ida a campo seguiu uma metodologia de pesquisa-ação, que envolve a participação ativa dos jovens, promovendo uma reflexão coletiva sobre masculinidade hegemônica e permitindo que questionassem normas de gênero socialmente impostas (Baldissera, 2001). Esse método permitiu a criação de práticas pedagógicas voltadas para a resistência e conscientização contra preconceitos, principalmente aqueles que afetam minorias sexuais e etnicorraciais.

A seguir, apresentamos a pesquisa de campo, delineando cenários, contextos e sujeitos envolvidos. Essa análise contextualiza a investigação sobre concepções e interações em torno das masculinidades contemporâneas na escola-campo. O estudo concentra-se em 10 estudantes homens da 2ª série do Ensino Médio, com identidades sexuais, raciais e de gênero variadas. Eles foram deliberadamente designados com pseudônimos de flores para desafiar preconceitos de gênero.

A Escola da Masculinidade em Flor (EMF) está localizada a cerca de 6 quilômetros do centro de Tubarão, SC. Em 2023, ano da coleta de dados, contava com

1.023 alunos distribuídos em 36 turmas nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. O Novo Ensino Médio (NEM) começou a ser implementado na escola em 2022, seguindo diretrizes estaduais e federais.

Em 2023, a EMF contava com 108 alunos matriculados na 2ª série. Eles estavam distribuídos em 5 turmas. Três delas funcionavam no período matutino e, as outras duas, dividiam-se: uma no período vespertino e a outra no noturno. Como resultado de uma enquête promovida quando esses estudantes estavam na 1ª série, foi disponibilizada a trilha de aprofundamento “Saúde, juventude e cuidados de si e dos outros”, que incluía uma aula semanal de 45 minutos de língua portuguesa. Essa trilha aborda temas como identidades e violências de gênero (Santa Catarina, 2020).

Como critérios de inclusão e exclusão dos participantes, expõe-se que foram selecionados apenas sujeitos matriculados na 2ª série do Ensino Médio na EMF e que se autodeclararam homens quando da aplicação de um questionário com as turmas. Houve o assentimento de 22 estudantes. Pelo engajamento demonstrado nas interações e devido ao fato de que uma quantidade significativa de ideias se repetiam, neste recorte da dissertação apresentamos os conhecimentos produzidos por 10 deles. O quadro a seguir apresenta, de maneira sucinta, o perfil de cada participante, construído a partir das informações registradas por eles no questionário.

Quadro 1 – Os participantes

Alisson 17 anos, cisgênero, heterossexual, branco.	Gerânio 18 anos, transgênero, heterossexual, pardo.
Antúrio 18 anos, cisgênero, heterossexual, negro.	Jacinto 17 anos, cisgênero, homossexual, branco.
Cinerária 16 anos, cisgênero, heterossexual, branco.	Lírio 16 anos, cisgênero, heterossexual, pardo.
Cosmos 17 anos, cisgênero, bissexual, branco.	Narciso 16 anos, cisgênero, heterossexual, branco.
Delfino 16 anos, cisgênero, heterossexual, branco.	Zéfiro 16 anos, cisgênero, bissexual, branco.

Fonte: elaboração própria (2024).

Adotamos a perspectiva de Freire (2018), que vê a educação sempre permeada por valores éticos e políticos, para questionar a omissão da escola em relação à diversidade sexual e de gênero em seu cotidiano. Defendemos uma educação que vá além da formação técnica, promovendo o reconhecimento ético e estético de identidades diversas e combatendo práticas discriminatórias. Dessa forma, ancoramos o planejamento das práticas pedagógicas em pressupostos teóricos da pedagogia

crítica (Freire, 2018; hooks, 2013), que valoriza os conhecimentos populares, denuncia desigualdades sociais e opressões de gênero, raça/etnia, classe e sexualidade, além de propor um projeto de transformação social.

Os planos de aula “Virando homem: masculinidade e adolescência” (Silva, 2021), e os livros “Orientações sobre identidade de gênero” (Jesus, 2012) e “Educação Sexual na Sala de Aula” (Furlani, 2011) foram fundamentais para a elaboração das sequências didáticas, com atividades adaptadas e inspiradas nesses materiais. A descrição das práticas pedagógicas foi organizada conforme o cronograma planejado para as cinco aulas.

Os saberes que emergiram em meio às interações observadas durante as práticas foram registrados com a utilização de gravador de voz, com subsequente transcrição das narrativas, diário de bordo e câmera fotográfica. Como técnica complementar de coleta de dados, foi solicitado aos participantes que escrevessem relatos de suas trajetórias de vida e escolarização.

3 PRIMEIRA PRÁTICA PEDAGÓGICA: MASCULINIDADES, SIGNOS E SÍMBOLOS

Para explorar a questão "o que é ser homem?", cada estudante usou seu *smartphone*¹ para acessar o *Mentimeter*² e contribuir com a criação de uma nuvem de palavras. Notou-se, em todas as turmas, um longo período de inatividade na tela, indicando algum grau de dificuldade para responder à questão. Após uma espera um pouco maior do que a prevista, as primeiras concepções começaram a aparecer.

Como mostra a Figura 1, em grande medida as concepções iniciais de masculinidade giraram em torno de ideias associadas ao padrão hegemônico, tais como força, privilégio, proteção e virilidade, além de construções biológicas, como a genética e o aparelho reprodutor. Nesse sentido, destaca-se a quantidade de expressões que evidenciavam relações de poder, algumas delas ressaltando oposições binárias. Respostas semelhantes foram registradas nas demais turmas.

¹ A escola segue a Lei nº 14.363/08 e permite o uso do celular em sala de aula para atividades orientadas por professores, visando ao uso consciente da tecnologia.

² *Site* usado para criar enquetes, *quizzes* e nuvens de palavras de forma interativa e ao vivo.

Figura 1 - Nuvem de palavras criada por uma das turmas



Fonte: *Mentimeter* / elaboração própria (2023).

Durante as aulas, foram reservados momentos para discussão e análise coletiva das ideias apresentadas. Observou-se que os estudantes se posicionavam com interesse e firmeza, como evidencia o relato de Gerânio (18, estudante), que em tom indignado afirmou: “eu acho muito ofensivo ouvir meus colegas dizerem que ser homem é ter um pênis ou cromossomos XY, ser homem é bem mais do que isso, é preciso se sentir homem”. Gerânio, que é transexual, provocou um silêncio na sala que só foi interrompido quando algumas colegas apoiaram-no.

Jacinto (17, estudante) refletiu sobre como o machismo influencia a expressão emocional dos homens desde a infância. Inspirado por um filme que representava um homem forte e esteticamente idealizado, ele observou como esse personagem fingia não estar sofrendo diante de uma mulher, embora claramente estivesse com dor. Essa resistência em demonstrar sentimentos, trazida à tona pelo participante, reflete a pressão da masculinidade hegemônica, que ensina os homens a suprimir vulnerabilidades em nome de uma imagem de força. Jacinto acredita que esses padrões de masculinidade restritiva dificultam que os homens compartilhem emoções de forma aberta, um pensamento que se alinha a estudos sobre como essa construção social molda os comportamentos emocionais masculinos (Viveros Vigoya, 2018).

Apesar de algumas visões biologicistas que legitimam a masculinidade hegemônica, identificou-se que compreender a importância do diálogo, expressar sentimentos e reconhecer privilégios sociais pode servir como resistência ao machismo e caracterizar novas masculinidades. Algumas atividades foram planejadas para serem concluídas em casa, se o tempo fosse insuficiente, como ocorreu na criação de uma

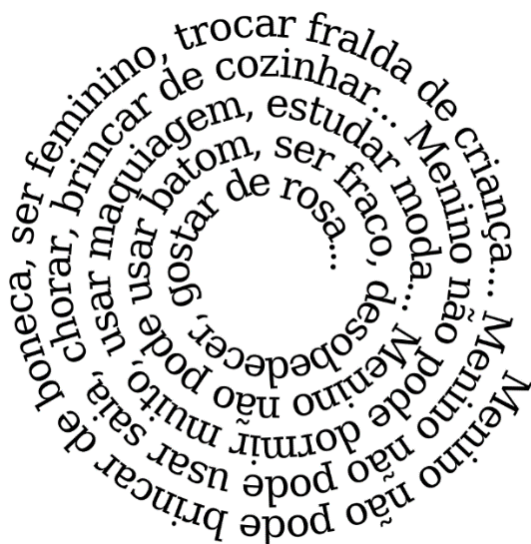
representação visual sobre o que é ser homem, para ser apresentada no terceiro encontro.

4 SEGUNDA PRÁTICA PEDAGÓGICA: MENINO NÃO PODE...

A dinâmica “Pense rápido!” reuniu os participantes em um círculo no qual foram convidados a completar rápida e impulsivamente a frase “Menino não pode...”. As respostas trouxeram reflexões sobre normas de gênero. De forma geral, os estudantes participaram espontaneamente, revelando como algumas proibições são percebidas em suas vidas. Conforme Silva (2021), dinâmicas como essa ajudam a expor estereótipos de forma leve, incentivando reflexões críticas.

As respostas dos estudantes (Figura 2) reforçaram estereótipos de gênero e evidenciaram a influência da cis-heteronormatividade e da masculinidade hegemônica no imaginário social, conforme apontado por Lugones (2020), que discute como o dimorfismo biológico e a dicotomia de gênero sustentam essas visões. No entanto, alguns comentários críticos sugeriram desaprovação às normas impostas, indicando uma tensão entre os estereótipos reproduzidos e as visões contra-hegemônicas emergentes.

Figura 1 – “Menino não pode...” (Respostas dos participantes)



Fonte: Elaboração própria (2023).

Cosmos (17, estudante) ressaltou a importância da liberdade de escolha sem barreiras de gênero, Antúrio (18, estudante) introduziu a questão racial ao refletir sobre os impactos do racismo vivenciado por homens negros, e Gerânio (18,

estudante) compartilhou sua experiência de homens trans, revelando desconfortos e adaptações pessoais frente à cis-heteronorma. Esses depoimentos enriqueceram a discussão ao visibilizar marcadores da diferença relacionados a gênero, sexualidade e raça no contexto de masculinidades e suas proibições sociais (Collins, 2020).

O espaço aberto para que os sujeitos dialogassem mostrou que concepções hegemônicas coexistem com outras, refletindo o desafio de cultivar uma postura ética que valorize a diversidade sem hierarquizá-la. Como propõe Gomes (2007), a convivência com a diferença favorece o desenvolvimento pessoal e social, promovendo respeito e práticas democráticas. Na sequência, dois vídeos foram exibidos, incentivando reflexões sobre os efeitos da cis-heteronormatividade nas juventudes.

O primeiro vídeo, “Menino não pode?”³, mostrava crianças no interior de Goiás opinando sobre meninos brincarem com bonecas. O segundo vídeo, trecho do documentário “*The Mask You Live In*”⁴, retratava um jovem cis-heterossexual que, ao ceder à masculinidade tóxica para evitar *bullying*, transformou-se em um “pegador” competitivo.

A seriedade nas reações dos participantes destacou uma discordância com o caminho escolhido pelo protagonista e a comoção diante de seu arrependimento por abandonar um amigo considerado afeminado. Este sentimento foi associado à solidão imposta pela homofobia e à exclusão de jovens LGBTI+ no ambiente escolar, fator que compromete a convivência democrática e reforça estigmatizações (Lionço; Diniz, 2009).

No momento final desta prática pedagógica, os estudantes receberam fichas individuais para responder de forma reflexiva e anônima a perguntas sobre a expressão “vira homem” (Figura 3). Após serem coletadas, embaralhadas e redistribuídas, cada aluno recebeu uma ficha diferente da sua e foi convidado a ler e fazer breves comentários sobre as respostas dos colegas.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=heCKfR83kQI>. Acesso em: 10 nov. 2024.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PQbIkxDiE7M>. Acesso em: 10 nov. 2024.

Figura 2 – Ficha respondida por um dos sujeitos da pesquisa

<p>Quando foi a primeira vez que você ouviu a ordem/expressão “seja homem!” ou “vira homem!” ou “haja como um homem!”? Conte: Que idade você tinha? Onde você estava? Quem (te) disse isso? O que estava acontecendo? O que você estava fazendo? Onde você estava?</p>
<p><i>É permitido responder a cada pergunta separadamente, ou escrever um texto com detalhes que já respondem as perguntas. Fica a seu critério.</i></p>
<p>Ano passado, quando eu tinha 15 anos, no lugar onde eu trabalho, passou uma dama muito bonita e todos ficaram olhando menos eu que pensei como deve ser desconfortável ser encarada de maneira tão vulgar e aí disseram para mim "Não vai olhar? Vira homem!".</p>
<p>Cinerária</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

A narrativa de Cinerária (16, estudante) exemplifica uma reflexão sobre as expectativas sociais da masculinidade hegemônica após ele se sentir desconfortável ao testemunhar o assédio de colegas a uma mulher no ambiente de trabalho. Essa sensibilidade pode estar revelando uma visão pró-feminista, em que o respeito e a empatia são valorizados (Carvalho, 2017).

Durante essa prática pedagógica, muitos estudantes expressaram posicionamentos anti-homofóbicos e refletiram sobre injustiças enfrentadas pela comunidade LGBTI+. Embora alguns participantes tenham apresentado opiniões conservadoras, discussões como essas permitiram uma desconstrução crítica da masculinidade opressora, promovendo empatia e novas perspectivas sobre as identidades masculinas.

5 TERCEIRA PRÁTICA PEDAGÓGICA: GÊNERO E LINGUAGENS

Os estudantes começaram com uma atividade em que desenharam e recortaram o contorno do corpo do pesquisador, criando um grande cartaz em formato de boneco. Em seguida, as representações visuais solicitadas ao final da primeira prática pedagógica foram posicionadas sobre o cartaz, associando-as a partes do corpo humano.

Cada aluno colocou a sua representação visual em uma parte do corpo do cartaz e, em seguida, cada turma formou um círculo em torno do boneco. Durante uma reflexão em grupo, observou-se que a maioria das representações foi posicionada nas

regiões superiores do corpo, como braços, ombros, tórax e cabeça. Poucas representações foram colocadas nas pernas, abdômen e região genital.

Na sequência, foram distribuídos envelopes com verbetes do "Glossário de termos inclusivos" (Jesus, 2012), que apresenta palavras e expressões sem conotação discriminatória para descrever as vivências de sujeitos LGBTI+. O texto provou ser eficaz para dialogar teoricamente com os jovens, com uma linguagem acessível e pedagógica. "Intersexualidade" foi o verbete que gerou mais questionamentos. Sendo entendida como uma variação biológica que desafia o binarismo de gênero, com algumas pessoas nascendo com características corporais que não se encaixam nos padrões masculinos ou femininos (Jesus, 2012), esse conceito foi visto como complexo e desafiador para as ideias convencionais sobre sexo e gênero.

Durante uma pausa nas discussões, os alunos foram convidados a revisitar suas representações no boneco. Apenas em uma turma, um estudante expressou o desejo de remover a representação colocada na região sexual do desenho, explicando que originalmente queria posicioná-la sobre o coração, associando-a a emoções e sentimentos. No entanto, como não havia mais espaço no peito, ele a colocou mais abaixo, o que gerou risos. Embora essa tenha sido a única alteração explícita, outras mudanças também ocorreram, principalmente devido à falta de espaço nas áreas dos braços e da cabeça do boneco.

Figura 4 – Fotografias de alguns cartazes decorando as paredes da EMF



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

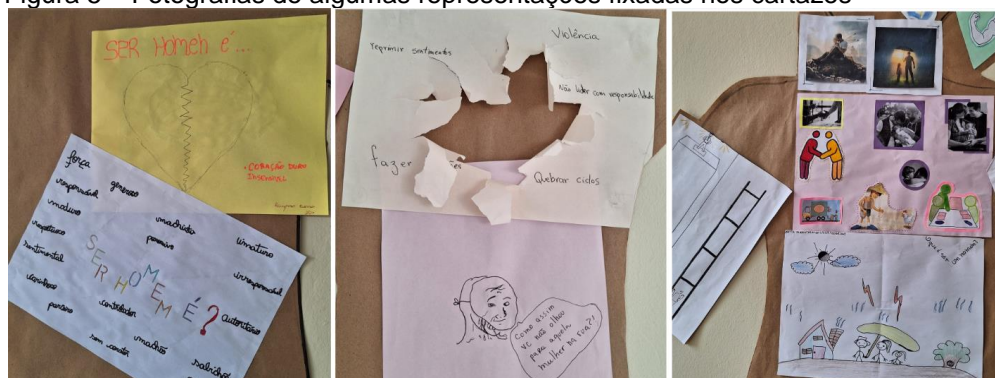
Durante uma conversa, os estudantes discutiram as escolhas das regiões do corpo onde fixaram as representações. Em geral, os braços, mãos, pernas e pés foram associados a força, trabalho e proteção. Por exemplo, representações de braços

musculosos e obstáculos, como escadas ou pódios, foram empregadas para ilustrar a luta pela igualdade salarial entre gêneros, e os abraços e apertos de mãos simbolizavam afeto. Delfino (16, estudante) explicou que escolheu a perna para colocar o seu desenho, associando-a aos caminhos preestabelecidos de rosa e azul, considerados injustos. Zéfiro (16, estudante) fixou na mão esquerda do boneco um desenho de silhuetas humanas de mãos dadas, simbolizando diferentes formas de amor e a caminhada rumo à igualdade.

Na região do tórax do boneco, várias representações de corações simbolizavam sentimentos. Destacou-se um coração partido com os dizeres "coração duro insensível", aludindo às imposições machistas que limitam os homens a expressarem sentimentos. Alisson (17, estudante) desenhou uma casa dentro de um círculo e escreveu a palavra "proteção" ao lado. Em sua concepção, um verdadeiro homem deve proteger os outros e relacionou essa ideia com a profissão de policial militar que deseja seguir.

Cinerária (16, estudante) desenhou um homem escondendo o choro atrás de uma máscara, inspirado no documentário *"The Mask You Live In"*, assistido na segunda prática pedagógica, e incluiu um balão de fala criticando a pressão para objetificar mulheres. A região torácica também contava com representações de arranjos familiares diversos, mostrando casais homo e heterossexuais demonstrando afeto.

Figura 5 – Fotografias de algumas representações fixadas nos cartazes



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Ao discutirem a região da cabeça dos bonecos, os estudantes a relacionaram com o pensamento e a identidade, atribuindo-lhe a responsabilidade pela razão e pela percepção do que significa ser homem. Segundo Narciso (16, estudante), a cabeça representa o saber e a liderança. Referindo-se ao homem visto como "o cabeça" na

sociedade, o participante ressaltou que esse padrão também gera pressões socioemocionais para correspondê-lo.

Uma das representações incluiu um bloco vermelho desenhado em uma cabeça com a palavra "ideology", sugerindo a associação entre masculinidades e ideologias políticas ou a chamada "ideologia de gênero". No contexto brasileiro, essa ideia é usada como crítica à esquerda, que é acusada de influenciar negativamente a educação e a moralidade nas escolas. Como esclarece Bortolini (2023), campanhas reacionárias minaram a confiança na abordagem educacional sobre gênero, levando muitos a verem essa discussão teórica como doutrinação. No entanto, debater relações de gênero na escola visa a estimular a reflexão baseada em fundamentos científicos, não a imposição de ideologias.

6 QUARTA PRÁTICA PEDAGÓGICA: GÊNERO, SEXUALIDADE E DEMOCRACIA

A penúltima prática pedagógica buscou entender os saberes dos participantes a respeito de violências e discriminações relacionadas aos marcadores da diferença gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social, nacionalidade e religião. A primeira atividade (Figura 6) envolveu um exercício de assimilação conceitual de formas de preconceitos (Furlani, 2011). Os resultados mostraram que 49% dos estudantes identificaram corretamente todas as discriminações. Por outro lado, misoginia, xenofobia, racismo, sexismo e etnocentrismo foram formas de preconceito cujos participantes apresentaram uma dificuldade maior na identificação.

Figura 6 – Atividade “Entendimentos conceituais – Formas de preconceitos”

Entendimentos conceituais – Formas de preconceitos

Associe as colunas...

A	Sexismo	<input type="radio"/>	Teorias ou crenças que definem uma hierarquia entre raças e etnias. Preconceito externo e/ou atitude de hostilidade a indivíduos decorrente de sua raça.	E	Racismo	<input type="radio"/>	Visão de mundo que define certa nação, nacionalidade ou grupo étnico como central, como positivo.
B	Transfobia	<input type="radio"/>	Desprezo e discriminação sofrida por travestis, transexuais e transgêneros que podem ser desde a ofensa verbal até a agressão física.	F	Etnocentrismo	<input type="radio"/>	Tipo de preconceito que tem como base o sexo da pessoa.
C	Misoginia	<input type="radio"/>	Aversão, ódio e horror em relação aos homossexuais. De um modo geral refere-se a todas as pessoas que assumem a identidade LGBTTT.	G	Homofobia	<input type="radio"/>	Preconceito baseado no medo ou repúdio persistente de pessoas estranhas ou estrangeiros, de diferentes nacionalidades, de classe social, pessoas de cor e de religiões diferentes. Relaciona-se com o racismo.
D	Machismo	<input type="radio"/>	Preconceito direcionado as mulheres que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com outras mulheres. Aversão a lésbicas (mulheres homossexuais).	H	Lesbofobia	<input type="radio"/>	Ódio, aversão, horror, desprezo em relação ao que vem das mulheres e/ou do feminino.
				I	Xenofobia	<input type="radio"/>	Exagero sentimento de orgulho masculino. Conjunto de atos que nega às mulheres os mesmos direitos concedidos aos homens. É uma expressão de sexismo.

Fonte: Furlani, 2011, p. 153 (leitura adaptada).

Em seguida, frases atribuídas pela mídia ao ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), relacionadas a masculinidade hegemônica e preconceitos diversos, foram fixadas nas paredes das salas. Algumas das frases continham os dizeres: “Por isso o cara paga menos para a mulher, porque ela engravida”; “Fui num quilombola [sic] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais”; “Foram quatro filhos homens. A quinta eu dei uma fraquejada, e veio uma mulher” e “Eu seria incapaz de amar um filho caso ele fosse homossexual”. Ao circularem pela sala, os participantes deveriam associar esses discursos aos conceitos apresentados na atividade anterior.

Os conceitos de machismo, sexismo e misoginia foram relacionados às falas que se dirigiam às mulheres. Já racismo e xenofobia foram vinculados ao discurso sobre quilombolas e as frases sobre homossexuais foram fortemente conectadas à homofobia. Esses dados reforçam o quanto os estudantes estão sensíveis às diferentes formas de discriminação e conseguem relacionar conceitos teóricos a exemplos práticos.

O momento seguinte compreendeu a exibição de dois vídeos⁵ que retratam períodos históricos distintos em relação aos Direitos Humanos no Brasil. As cenas mostravam posicionamentos de ministros da pasta ao assumirem esse cargo. Em

⁵ Um referindo-se ao discurso de Damares Alves, em 2019 (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XneG8mC5CGo>. Acesso em: 11 nov. 2024) e outro retratando o discurso de Sílvio Luiz de Almeida, em 2023 (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jma-daSPa-og>. Acesso em: 11 nov. 2024) no momento em que tomam posse frente ao Ministério encarregado por essa temática.

2019, Damares Alves apresentava um discurso conservador celebrado nos bastidores com o lema “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. Já em 2023, de maneira mais progressista, Sílvio de Almeida abordou a inclusão e a importância da diversidade de corpos, gêneros, raças e sexualidades no contexto político nacional.

Delfino (16, estudante) criticou a visão de gênero da então ministra de Estado: “(...) ela marginaliza e faz parecer uma coisa estranha. Tipo uma obrigação. Tipo uma lei, azul para meninos e rosa para meninas”. Assim como Delfino, outros participantes com posicionamentos no mesmo sentido parecem querer afirmar que a masculinidade não deveria ser definida por normas hierárquicas e sugeriram que a aceitação da diversidade nas identidades de gênero favorece uma convivência mais democrática e igualitária.

7 QUINTA PRÁTICA PEDAGÓGICA: NOVOS SABERES SOBRE O QUE É SER HOMEM

Para Nery (2019), evitar discussões sobre a masculinidade hegemônica e sua toxicidade é uma estratégia eficaz para perpetuá-la, gerando a ilusão de que ela representa o padrão ideal de sociedade. Essa visão contribui para formar homens inseguros, depressivos e propensos à violência. Nesse contexto, a escola tem a responsabilidade de combater as manifestações de masculinidade tóxica.

Nesse sentido, projetamos no quadro um *slide* com 10 frases para abordar comportamentos tóxicos associados à masculinidade hegemônica. O objetivo era avaliar o quanto essa geração de homens se identifica ou se distancia desses padrões de masculinidade. Concomitantemente, cada estudante recebeu uma ficha contendo uma lista de reações que poderiam ser assinaladas como resposta ao teor das frases, entre elas: concordância, normalidade, indiferença, sensação de que está certo ou errado, rejeição, indignação, injustiça, aflição e discordância.

As frases eram as seguintes:

1. *Homem não chora.*
2. *Homem não usa cor-de-rosa.*
3. *Sexo é coisa de macho. Só o homem gosta de sexo.*
4. *Brincar de boneca é coisa de menina.*
5. *Homem não faz serviço doméstico, isso é coisa de mulher.*
6. *Homem não cuida da aparência e da higiene, isso é coisa de mulher.*

7. Se você andar com um gay, você se tornará um gay.
8. Macho de verdade não vai ao médico.
9. O chefe de família é o homem. Ele que sustenta a casa.
10. Um homem de verdade não acha outro homem bonito, isso é coisa de gay.

Os resultados da atividade revelaram que muitos estudantes demonstraram distanciamento em relação aos estereótipos associados à masculinidade tóxica. Frases como “homem não chora” e “homem não usa cor-de-rosa” provocaram, na maioria, a reação de que “está errado”, enquanto outras, como as que associavam atividades domésticas e cuidados com a aparência exclusivamente a mulheres, foram recebidas com sentimentos de discordância e indignação. Esse padrão de respostas indica que boa parte dos participantes tende a questionar e rejeitar as restrições impostas por esse modelo de masculinidade, evidenciando uma postura crítica e uma abertura para novas perspectivas de gênero.

Além disso, o desconforto com frases que associam comportamentos masculinos à dominação e à rejeição do autocuidado com a saúde e estética mostra uma resistência em aceitar a masculinidade hegemônica como padrão universal. Esse descontentamento sugere que esses jovens estão receptivos a modelos de masculinidades menos rígidos, mais inclusivos e livres de imposições limitadoras, que permitem maior diversidade de expressões e atitudes.

Por fim, propusemos a criação de outra nuvem digital de palavras (Figura 7), novamente utilizando a ferramenta *Mentimeter*. A atividade incluía a pergunta "Ser homem é...?", e cada estudante, usando seu celular, escreveu um termo, palavra ou expressão que relacionasse ao universo masculino. Eles podiam inovar ou repetir a inserção realizada na primeira prática pedagógica, conforme desejassem.

Figura 7 – Nuvem de palavras elaborada durante a última prática pedagógica



Fonte: *Mentimeter* / elaboração própria (2023).

A análise comparativa entre as duas nuvens de palavras criadas nas práticas pedagógicas inicial e final revelou tanto semelhanças quanto mudanças significativas nas percepções dos estudantes sobre o que significa “ser homem”. Em ambas as nuvens, observamos a recorrência de temas como emoções, responsabilidade, honestidade, privilégio social, força e trabalho duro, indicando concepções que associam masculinidade a valores éticos e capacidades físicas. Contudo, na última prática, surgiram novos termos que trazem uma perspectiva crítica, como “pressão”, “nunca desistir”, “ansiedade”, “maturidade”, “estereótipo falho” e “respeito”, que refletem um questionamento mais profundo das expectativas impostas ao homem.

Ao refletir sobre a pressão social que recai sobre os homens, Lírio (16, estudante) destacou como a cis-heteronormatividade impõe um fardo emocional e psicológico, associando essa pressão à ideia de responsabilidade. Ele apontou que a sociedade ensina que o homem deve ser o “pilar” da família, sustentando a casa, embora tais atribuições possam ser desempenhadas por qualquer pessoa, independentemente do gênero.

Esses novos elementos sugerem que os participantes reconhecem a pressão sociocultural para demonstrar resiliência e autocontrole constantes como fatores que podem gerar ansiedade e insegurança, especialmente diante da ideia de que “homem de verdade” nunca desiste. A introdução de termos como “ansiedade” e “pressão” aponta para uma conscientização sobre o impacto negativo que o modelo hegemônico de masculinidade pode ter na saúde mental, destacando a relevância de repensar e questionar essas normas abusivas. Essa mudança demonstra uma abertura para reflexões sobre masculinidade que acolhem vulnerabilidades e questionam o estereótipo de força e virilidade tido por muitos como inabalável.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o percurso metodológico desta pesquisa-ação, percebemos que as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula revelaram uma diversidade de concepções entre os estudantes do Ensino Médio acerca da masculinidade hegemônica contemporânea. A metodologia utilizada, composta por atividades interativas e diálogos críticos, permitiu que os participantes refletissem sobre os

padrões de masculinidade, suas limitações e possíveis consequências, assim como impactos em suas vivências.

Dentre as concepções reveladas pelos participantes, chamou a atenção uma espécie de polarização entre as mais conservadoras, alinhadas ao padrão hegemônico, e as mais progressistas, sobretudo as identificadas nos discursos de sujeitos que experienciam masculinidades atravessadas por discriminações e preconceitos. Há, também, um movimento gradual em direção a uma compreensão mais plural da masculinidade, questionando e criticando a rigidez da masculinidade hegemônica que, como ensina Connell (2016), não é produzida para ser alcançada por todos.

Esse aspecto também indica que o debate sobre o papel masculino na sociedade ainda precisa avançar, considerando que muitos estudantes reforçam noções de gênero que os pressionam a seguir padrões culturalmente estabelecidos. A análise dos dados indicou ainda que o contexto escolar pode ser um espaço para o empoderamento de identidades e corporalidades contra-hegemônicas. Observamos que a escola pública brasileira pode contribuir para uma visão de masculinidade que respeite as diferenças e reconheça a pluralidade de experiências. As interações em sala trouxeram à tona concepções mais inclusivas, sugerindo que muitos jovens estão abertos a uma masculinidade mais diversa e humana.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, agosto, 2001.

BORTOLINI, Alexandre. **É pra falar de gênero sim: fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação**. [s.n.] Brasília, 2023.

CARVALHO, Grasiela Augusta Moraes Pereira de. **Processo de (des)construção da masculinidade hegemônica na região metropolitana do Recife**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2017. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7598>. Acesso em: 07 nov. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: Versos, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

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.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HENRIQUE, Eduardo dos Santos *et al.* Masculinidade hegemônica e educação: um estado do conhecimento. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v18i40.1902>. Acesso em: 6 nov. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. [s.n] Brasília, 2012.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro, Bazar do tempo: 2020.

NERY, Rodrigo Luiz. **Análise de discurso na rede social**: o programa “Escola Sem Partido” e suas contribuições para a legitimação da masculinidade hegemônica. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2019. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1472>. Acesso em: 09 nov. 2024.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educ. Form.**, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893>. Acesso em: 06 nov. 2024.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Caderno 3 – Parte flexível do currículo**: portfólio das trilhas de aprofundamento. SED/SC – Florianópolis: Gráfica Coan, 2020.

SILVA, Gabriela Martins. **Virando homem**: masculinidades e adolescência. Gênero e Educação [site], MG, 2021. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/mude-sua-escola-tipo/materiais-educativos/plano-de-aula/virando-homem-masculinidade-e-adolescencia/>. Acesso em: 07 nov. 2024.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder em Nossa América. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

ENTRE SONHOS E ADVERSIDADES: Quatro histórias sobre família, escola e trabalho

Sindianara Mariano

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar um recorte dos resultados de um estudo desenvolvido em nível de mestrado em Educação (PPGE/UNISUL), na linha de pesquisa “Relações Culturais e Históricas na Educação”. Desse modo, investigaram-se quatro histórias de vida sobre família, escola e trabalho de jovens adultos. Porém, nesta escrita será apresentada a categoria de análise que versa sobre o ambiente familiar. Buscou-se a interseccionalidade entre marcadores sociais da diferença, tais como classe, raça, gênero e orientação sexual, para analisarmos como as suas sobreposições acentuam as desigualdades em grupos sociais intensamente marginalizados (Collins, 2020).

Para melhor compreensão da estrutura da pesquisa, é importante fazer alguns apontamentos sobre a organização do trabalho de campo. Inicialmente, aplicamos um questionário para coletar informações gerais e socioeconômicas dos participantes, com o objetivo de selecionar um grupo heterogêneo de jovens adultos para as entrevistas. No entanto, neste recorte, apresentamos as histórias exclusivamente a partir das entrevistas realizadas. Os participantes selecionados, Lívia, Ruan, Tatiane e Ednei (nomes fictícios), são filhos de trabalhadores, residentes na região de Nova Veneza, localizada no Sul de Santa Catarina, com idades entre 18 e 35 anos e histórias de vida diversas.

Esta escrita nasce do incômodo da pesquisadora diante das injustiças sociais vividas, sentidas e observadas no cotidiano, que frequentemente se sobrepõem, revelando que, entre os injustiçados e oprimidos, alguns sofrem mais que outros. Além disso, ela representa uma denúncia da falácia da ideologia meritocrática (Souza, 2020), compreendida como uma justificativa moderna para a manutenção de privilégios antigos que perpetuam a desigualdade social em nível regional e global.

Este texto está dividido em 5 seções, além desta introdução. Na primeira, apresentamos as pessoas cujas histórias de vida investigamos na pesquisa, as quais a análise nos remeteu a três categorias principais nesta discussão: violência familiar,

relação família e trabalho e o papel das mulheres. Na segunda seção, discutimos a primeira dessas categorias, explorando as dinâmicas familiares dos entrevistados, com uma contraposição entre casos de violência e famílias amorosas e cuidadosas. Na terceira seção, abordamos questões ligadas ao trabalho. Na quarta, analisamos o papel das mulheres, tanto participantes quanto mencionadas nas entrevistas. Na quinta e última seção, apresentamos as considerações finais, destacando a relevância de fatores extraeconômicos para a compreensão das desigualdades sociais e para o enfrentamento da ideologia dominante e dos discursos meritocráticos falaciosos.

2 APRESENTANDO LÍVIA, RUAN, TATIANE E EDNEI

Lívia, mulher cis, homossexual, parda, com 20 anos de idade, viveu desde sua infância num contexto familiar de muita violência. Sua mãe é formada no Ensino Médio e seu pai parou os estudos nos anos finais do Ensino Fundamental. Sua mãe já trabalhou em diversas áreas, como operadora, secretária, supervisora, coordenadora de *telemarketing*, entre outras. Sobre seu pai, Lívia não soube informar no que já trabalhou. Os pais são separados e ela possui um irmão e uma irmã adotiva. Esta última é filha de seu pai com sua tia, fruto de um relacionamento extraconjugal. No entanto, sua mãe decidiu criar a criança devido às dificuldades financeiras da tia, que já tinha muitos filhos. Lívia concluiu o Ensino Médio e atualmente trabalha como auxiliar em uma casa de idosos em Nova Veneza, onde reside com a mãe e o irmão. A família está em processo de aquisição desse local. Lívia está em um relacionamento amoroso e não tem filhos.

Ruan é um homem cis, heterossexual, branco, de 29 anos. Cresceu em um ambiente familiar tranquilo, mas sua adolescência foi marcada por preconceitos vividos na escola, onde colegas o discriminavam pelo local em que morava, por trabalhar na roça e pelo modo de falar. Sua mãe possui uma graduação em Processos Gerenciais, mas não atuou na área, tendo trabalhado como costureira, auxiliar de limpeza e dona de casa. Seu pai, que estudou até os anos iniciais do Ensino Fundamental, já trabalhou como agricultor, operador de caldeira e motorista, entre outras ocupações. Seus pais são separados, e Ruan tem um irmão. Durante a infância, moravam com o pai, a mãe, o irmão e a avó materna. Ruan descreve um contexto familiar com pouca demonstração de afeto aos filhos. Atualmente, ele está cursando Engenharia Civil e

trabalha na prefeitura de Nova Veneza, no setor de agricultura. Não mora mais com a família de origem, está casado e não tem filhos.

Tatiane é uma mulher cis, heterossexual, branca, de 27 anos. Cresceu em um ambiente familiar tranquilo e afetuoso e sua adolescência foi marcada pelo envolvimento nos estudos e no trabalho familiar. Seus pais, que não concluíram o Ensino Fundamental, trabalharam na roça até o casamento. Sua mãe começou como costureira, vendendo roupas de porta em porta e, mais tarde, em um camelô. Seu pai também teve diversas ocupações, como caminhoneiro, balconista de padaria, dono de bar e vendedor em camelô. Os pais enfrentaram uma situação de infidelidade por parte do pai, mas Tatiane afirma que isso não afetou sua relação com ele, e eles continuam casados. Tatiane tem um irmão e uma irmã e vivia com a família na infância. Ela possui graduação em História, especialização em Ensino Integrado de Filosofia, Geografia, História e Sociologia e é mestra em Desenvolvimento Socioeconômico. Na época da coleta de dados, não estava trabalhando por ser ACT (Admitida em Caráter Temporário), mas geralmente atua como professora em Criciúma, tanto na rede estadual quanto na municipal. Atualmente, Tatiane está casada, não mora mais com a família de origem e não tem filhos.

Ednei é um homem cis, heterossexual, branco, de 27 anos. Desde a infância, viveu em um ambiente conflituoso. Sua adolescência foi marcada por mudanças frequentes de moradia e contínuas situações de violência no contexto familiar, tanto com o pai, que faleceu durante um assalto quando Ednei tinha sete anos, quanto, posteriormente, com seus padrastos. Em razão de ter convivido com mais de um padrasto, enfrentou constantes trocas de residência. Sua mãe, técnica em Enfermagem, iniciou cursos de Pedagogia e Enfermagem, mas não os concluiu. Ela já trabalhou em hospitais, empresas e atualmente cuida de idosos e deficientes em domicílio. Seu pai, formado em Veterinária, antes de ter a sua própria agropecuária trabalhou na roça de fumo e em outras lojas de produtos agrícolas. Ednei tem uma irmã e, até os sete anos, vivia com os pais e a irmã. Ele é graduado em História, com especialização em Ensino Integrado de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, além de possuir um mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico. Na época da entrevista, estava temporariamente sem trabalho por ser professor ACT, mas normalmente atua como professor tanto na rede estadual quanto municipal, em Criciúma. Atualmente é casado e não tem filhos.

Essas histórias foram analisadas sob a ótica da interseccionalidade entre raça, classe, gênero e orientação sexual (Collins, 2020). A abordagem interseccional permite examinar como as desigualdades sociais se entrelaçam, revelando as nuances das injustiças e opressões que, sobrepostas, tornam invisíveis certos grupos marginalizados, especialmente mulheres, pessoas negras e pobres, em análises simplificadas de raça, gênero e classe (Collins, 2020). A combinação desses marcadores influencia a formação desses sujeitos e molda seus percursos, desconstruindo análises que reduzem indivíduos a "merecedores" de conquistas individuais — uma visão sustentada pelo sistema meritocrático capitalista. Com base nessa reflexão, analisamos as trajetórias de Lívia, Ednei, Tatiane e Ruan, considerando seus contextos familiares e sociais ao longo da vida.

Iniciamos tratando de violações relatadas por Lívia e Ednei, ambos inseridos em ambientes familiares conturbados e violentos, um trauma que ainda carregam hoje. A violência no contexto doméstico marcou profundamente ambos os jovens adultos. Infelizmente, a violência familiar, ainda silenciada e escondida, ocorre tanto em famílias de classes mais baixas quanto em famílias de classes altas. A principal diferença está nos caminhos que tornam essa violência visível e nas consequências que ela traz para pessoas de diferentes classes sociais.

Não se pretende sugerir que a violência nas classes altas sempre resulta em desfechos positivos. Contudo, é fundamental destacar que, quando essa violência acontece em contextos de vulnerabilidade social e financeira, especialmente em famílias com mulheres negras e crianças, que muitas vezes são vítimas da violência de quem deveria protegê-las, o cenário torna-se muito mais complexo, agravado pela falta de apoio e proteção do Estado.

3 A VIOLÊNCIA NA TRISTE VISÃO DOS FILHOS: TRAUMAS REAIS

Lívia (20, auxiliar) e Ednei (27, professor) vivenciaram contextos de violência desde a infância. O pai de Lívia é dependente de narcóticos e álcool, enquanto o pai de Ednei era alcoólatra. No caso de Lívia, seu pai bebia diariamente, o que resultava em agressões contra sua mãe e seus irmãos. Ela se lembrou de diversos episódios traumáticos, incluindo tentativas de homicídio. Dois fatores principais contribuem para essas agressões: sua proteção à mãe e sua orientação sexual. Lívia (20, auxiliar)

relata que seu pai demonstrava claramente seu desgosto por ela ser homossexual, preferindo que ela fosse uma “puta ou drogada”, além de outros xingamentos.

Lívia (20, auxiliar) afirmou que desde que se entende por gente viu sua mãe apanhar muito. Seu pai não trabalhava e pegava o dinheiro todo de sua mãe, gastava no bar, voltava e batia nela e às vezes nos filhos. Teve sua trajetória marcada por mudanças de moradia, sempre morando de aluguel. Essas mudanças aconteciam devido às brigas geradas pelo pai, que resultavam na necessidade de desocupar os imóveis e sair, isso aconteceu muitas vezes. Embora a família de Lívia não esteja entre os grupos de menor rendimento, o salário da família, embora considerado alto em termos estatísticos, era insuficiente para garantir a sobrevivência e enfrentar os problemas vivenciados no contexto familiar.

Ednei (27, professor) relata que, quando criança, defendia sua mãe das agressões de seu pai, que era alcoólatra e bebia todos os dias. Durante os períodos de embriaguez, o pai se tornava muito violento e agredia a mãe, embora isso não acontecesse todos os dias, mas de forma constante. Ednei sempre foi muito apegado à mãe e se sentia responsável por protegê-la. Quando seu pai não estava sob o efeito do álcool, a relação familiar era boa, pois, segundo o entrevistado, ele era comunicativo, embora ainda mantivesse o comportamento violento. Sua mãe se mudou diversas vezes, tentando fazer seus relacionamentos funcionarem. Durante uma dessas mudanças, Ednei brigou com ela, foi passar uns dias na casa da namorada e acabou não voltando mais. Ele explica que se mudou para escapar da rotina difícil em casa. Em uma das visitas à mãe, sentiu-se responsável por tentar incentivá-la a terminar um dos relacionamentos dela, ao perceber o estado em que se encontrava devido à relação abusiva, que a levou a tentar se matar em alguns momentos.

Assim como Ednei, Lívia também via a escola como um refúgio para escapar da realidade doméstica. No entanto, em várias ocasiões, sentiu-se sem saída e obrigada a conviver com seu pai. Na entrevista, ela relata que em alguns momentos não aguentava mais lidar com as situações e o sofrimento causados por ele. Quando o pai chegava do bar e começava a quebrar as coisas em casa, exausta de tudo, ela simplesmente se trancava no quarto e deixava-o destruir o que quisesse. Em outro trecho da entrevista, Lívia compartilha uma experiência relacionada à escola. Ela morava longe e, certa vez, seu pai foi buscá-la à noite, de moto e embriagado.

Só de chegar perto já dava pra sentir o cheiro de álcool, a gente quase caiu de moto, aí ele parou ali na frente da autoescola para esperar a mãe, a mãe saiu e foi direto para a casa, aí a gente foi atrás, seguindo. Ele saiu e falou: "se eu pegar a tua mãe com homem eu mato os dois". Aí eu: "se tu pegar ela com homem tu vai ter que me matar junto, porque eu não vou deixar". Ele quis me deixar na estrada, eu agarrei nele e fui. Aí chegou na casa da mãe, ele estava uma pessoa totalmente diferente, muito louco, muito louco, ele começou a brigar com a mãe e foi pra cima dela, aí eu me meti no meio, empurrei ele e tranquei a mãe dentro de casa, ficou eu e ele na rua. Aí meu irmão chegou. Aí os dois começaram a brigar, os dois caíram no chão e começaram a se rolar. Aí a mãe conseguiu sair de casa e pegou um porrete de ferro e começou a bater nele, aí foi os dois [mãe e irmão] pra cima dele e eu tentei separar, senão ia acabar matando ele ali, ia dar mais problemas. Ele [pai] conseguiu se soltar, conseguiu quebrar um negócio de madeira que ficou com ponta, a ponta bem afiada. Aí eu tranquei meu irmão e minha mãe dentro de casa, porque, na minha cabeça, ele não ia fazer nada comigo, ele veio pra cima de mim pra tentar chegar neles [mãe e irmão] e na hora que ele foi pra fazer algo comigo, meu tio chegou e segurou ele. Se não fosse meu tio, ele teria matado eu e minha família inteira. Nesse dia, a gente ligou para a polícia e ele foi preso. Ficou na cadeia à noite toda, a gente pegou nossas coisas e saiu. A sorte que meu irmão foi pra lá. Ele saiu do trabalho, foi pra casa, quando viu que não tinha ninguém, foi lá pra mãe, já sabia que tinha coisa acontecendo. Nunca vou esquecer da sensação, do medo que eu tive quando ele veio pra cima de mim, ele tava muito diferente, tava muito louco. A mãe e meu irmão bateram tanto nele e ele parecia que não sentia nada, pegou um negócio de ferro e batia mesmo, e ele não parava de bater no meu irmão nem um segundo. Ele foi da escola até em casa falando cada coisa pra mim, cara, e a mãe estava na autoescola. A gente ficava lá [casa de repouso] o dia todo, a gente reveza (Lívia, 20 auxiliar, inserções nossas).

Chama a atenção o modo de vida cotidiana, marcada pela violência e

por uma baixa contenção dos impulsos, em que não só existe pouco poder de vigilância disciplinar sendo exercido por instâncias externas às pessoas, como a polícia, mas, e isso é o principal, em que a disciplina e o autocontrole não foram incorporados, não foram introjetados nas pessoas, passando a ser qualidades intrínsecas a elas (Souza, 2020, p. 145).

A disciplina e o autocontrole são valores transmitidos imaterialmente de pais para filhos. No entanto, em alguns casos, a contenção desses valores não é plenamente incorporada. Independentemente da classe social, essa transmissão de saberes é essencial. Quando ocorrem em contextos de vulnerabilidade social, agravados por preconceitos e pela falta de proteção adequada, os efeitos se intensificam. Assim, filhos e netos que crescem em ambientes de maus-tratos, infidelidade ou vícios, aprendem a normalizar esses comportamentos, resultando na perpetuação da violência.

Na entrevista, Lívia (20, auxiliar) relatou que sua mãe possuía uma medida protetiva contra seu pai, mas que não era eficaz, pois ele continuava a persegui-la quase todos os dias. Sem a devida proteção dos órgãos públicos, a família pagava

uma quantia em dinheiro ao pai de Lívia para que ele ficasse afastado, o que caracteriza extorsão. Lívia afirmou que, desde sua infância, presenciava essas situações. Ela lembra de chorar quando pequena, na esperança de que as brigas parassem, mas isso nunca acontecia. Segundo a participante, sua mãe apanhava muito, e, devido a pouca idade, ela e seus irmãos não podiam defendê-la.

Os poderes públicos deveriam oferecer suporte a essas pessoas, mas a sociedade, por sua vez, exclui e negligencia quem está à margem. Segundo Ednei (27, professor), sua mãe foi socorrida diversas vezes por vizinhos e tios devido às agressões de seu pai, que ocorriam enquanto ela gritava durante as surras. Em relação a essas violências, pesquisas indicam um alto índice de casos contra mulheres. O informativo “Estudo e Pesquisa”, do IBGE, revela que 30,4% dos homicídios de mulheres ocorreram em domicílio, enquanto essa proporção foi de 11,2% entre os homens (IBGE, 2021).

Ednei recorda com clareza uma época em que estava no Ensino Fundamental e a família se mudou para outra cidade, Braço do Norte. Eles passaram a morar com um dos padrastos, mas, após a morte dele, enfrentaram muitas dificuldades. A família teve que trocar de casa e, sozinha, enfrentou sérias dificuldades financeiras. Quando sua mãe conseguiu arrumar um emprego, Ednei passou a cuidar da irmã. Ele lembra de ter que preparar a comida, dar banho, arrumar e cuidar dela à noite, enquanto sua mãe trabalhava e dormia durante o dia. Viviam em um lugar sem amigos, sem parentes por perto, e Ednei se sentia muito sozinho e tímido.

A precoce assunção de responsabilidades, como os serviços domésticos e o cuidado dos mais novos (ou até dos mais velhos, como no caso de Ednei e Lívia), pode ser explicada por contextos familiares em que a vida doméstica não segue uma prática histórica de cuidado. Segundo Souza (2020, p. 146), “a criança deve ser cuidada com base nos conhecimentos, habilidades e sensibilidades que ela pode incorporar”. Em muitos casos, as famílias não são estruturadas para considerar a infância e a adolescência como um processo de amadurecimento, e, por isso, a criança assume responsabilidades muito cedo. Nesse contexto, ela deve receber gradualmente deveres que a preparem para a vida adulta (Souza, 2020).

Nas trajetórias de ambos, observa-se uma inversão de responsabilidades, na qual quem deveria ser cuidado e educado acabou assumindo o papel de cuidador. Isso aconteceu da maneira que foi possível no momento. Esses eventos são internalizados pelos mais jovens, como uma transmissão de valores imateriais, passados de geração

em geração, na reprodução das condições de classe (Souza, 2020). Um exemplo disso é Ednei, que relata como a bebida (e o fato de seu pai beber bastante), a personalidade de sua mãe, o valor atribuído aos estudos e o carinho compartilhado influenciaram sua vida adulta.

Os relatos de Lívia e Ednei não podem ser explicados apenas pela pobreza. Envolvem violência de gênero (contra Lívia, sua mãe e a mãe de Ednei) e também violência contra pessoas LGBT. O caso de Lívia exemplifica as múltiplas opressões que se sobrepõem, intensificadas pela violência física e psicológica que sofreu. Em uma sociedade neoliberal que valoriza o sucesso como fim último, Lívia está em desvantagem, não apenas em relação aos outros, mas também em comparação aos seus próprios companheiros de classe. Isso se deve ao seu contexto familiar, marcado não apenas pelo vício, ciúmes e violência do pai, mas também pela violência relacionada à sua identidade sexual.

A fala de Lívia sobre os preconceitos que vivenciou e percebeu reflete alguns marcadores sociais da diferença. Conforme Fraser (2020), a interseccionalidade ajuda a entender a luta de classes de forma mais ampla, conectando-a a outros marcadores sociais, como raça e gênero, que estão entrelaçados nas dinâmicas de dominação social. Esses marcadores estruturam e posicionam de maneira desigual corpos, raças, etnias, classes sociais, gêneros, sexualidades etc.

Em relação ao seu pai, Lívia (20, auxiliar) conta que ele fugiu para outro lugar e tenta entrar em contato com ela, mas ela não quer. Sua mãe ainda envia dinheiro a ele, mas estão tentando parar com isso. Lívia acredita que ele não voltará, pois fugiu após esfaquear uma pessoa, que, felizmente, sobreviveu, mas jurou vingança contra ele. Os únicos momentos em que seu pai se aproximava de Lívia eram para pedir dinheiro. Já com sua mãe, a relação é tranquila. Lívia compartilha que é trabalhadora, assim como a mãe, e que ela suportou anos de casamento com o pai pelos filhos, que a incentivaram a se afastar dele.

4 MULHERES: CASOS DE RESISTÊNCIA E PERSEVERANÇA

Passa-se agora a discutir o papel das mães nas trajetórias dos entrevistados. Lívia destaca sua proximidade com a mãe e os valores imateriais que ela transmitiu, assim como as mães de Ednei e Tatiane, que, por meio do exemplo, ensinaram a importância do trabalho, da firmeza e da resiliência, sustentando suas famílias. Esses

foram os meios que encontraram para lidar com seus contextos adversos. As mães, nesse caso, “usam o próprio corpo como filtro para retirar da agressividade que sofrem em casa (e na rua também) algum afeto para os filhos, na tentativa de livrá-los do destino de seus pais” (Souza, 2020, p. 162). A mãe de Lívia, por exemplo, acalmava-a após xingamentos e agressões, dizendo: “Você é bem diferente da índole do seu pai” (Lívia, 20, auxiliar). Ednei (27, professor) também relata seu apego à mãe, descrevendo-a como uma mulher forte, carinhosa, extrovertida e afetuosa, características que vê em si mesmo.

Tanto a família de Ednei quanto a de Lívia enfrentaram traumas de violência e a ausência paterna. A falta da presença paterna nos lares brasileiros é, de fato, recorrente. Dados do Boletim do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2021) revelam que, dos 75 milhões de lares no Brasil, 50,8% são chefiados por mulheres. Entre essas mulheres, 56,5% são negras (IBGE, 2021). Isso se manifesta também na presença afetiva, não só em relação aos filhos, mas com suas mães em um relacionamento heteroafetivo em que a ausência do

amor compreendido não apenas como desejo de manifestações esporádicas de afeto, mas como um tipo específico de relação entre duas pessoas em que o desejo e o afeto estão relacionados ao reconhecimento do outro enquanto um ser cuja existência é em si algo digno de cuidado (Souza, 2020, p. 158).

As mães de Lívia e Ednei não experimentaram o amor em suas diferentes formas. Ambas viveram grande parte de suas vidas sofrendo violência psicológica e física de seus parceiros, o que também revela valores imateriais transmitidos na criação. Mesmo diante do vício e da violência, permaneceram nesses relacionamentos, o que aponta para a compreensão, desde cedo, de um amor condicionado, que não reconhece plenamente o próprio valor e o merecimento do afeto.

A mãe de Tatiane também enfrentou dificuldades em seu casamento, como a infidelidade do marido, embora não tenha sofrido violência física. A entrevistada descreve sua mãe como o suporte e alicerce da família: “É a pessoa que aconselha, que tranquiliza; ela nunca foi agressiva, sempre foi compreensiva e apoiava nossos sonhos, sabe?!” (Tatiane, 27, professora). O pai, por sua vez, é descrito como uma pessoa reservada, que melhorou ao longo do tempo e, embora tenha dificuldade em se expressar, demonstra afeto por meio de atitudes. A infidelidade de seu pai, embora presente na história familiar, não teve impacto significativo na relação entre Tatiane e ele. Ela cresceu em um ambiente tranquilo, sem vícios ou conflitos, e desfrutou de uma

relação familiar amorosa, o que lhe proporcionou segurança e estabilidade emocional na infância. Apesar de Tatiane ter que trabalhar muito desde cedo com a família para manter o sustento, obteve a percepção sobre a educação e seus relacionamentos de forma positiva.

É importante ressaltar que os acontecimentos narrados pelos participantes desta pesquisa refletem o patriarcado, um sistema social e cultural que privilegia os homens dentro de um modelo cis-heteronormativo, fundamentado no conceito cristão de família. Esse modelo se assemelha ao que Lugones (2020) denomina “sistema mundial colonial de gênero”. A infidelidade, vista culturalmente como um privilégio masculino, a violência doméstica cometida por homens, a autoridade econômica masculina, a restrição de liberdades às mulheres e a responsabilidade quase exclusiva das mães na educação dos filhos — como se a participação dos homens fosse dispensável — ilustram a imposição de um sistema em que as mulheres são subalternizadas e silenciadas, confinadas ao ambiente doméstico e familiar. Essas dinâmicas se refletem nas falas dos participantes, em que o papel da mãe aparece como a principal fonte de afeto, educação e proteção.

Tatiane (27, professora) contou que, atualmente, seu pai está desempregado e sua mãe sustenta a casa costurando, consertando e confeccionando roupas sob encomenda para lojistas. Apesar de seu trabalho, a maior parte da renda da família vem do aluguel de salas comerciais em sua residência. No passado, a situação era bem diferente: seus pais, vindos do interior, começaram vendendo roupas de porta em porta. Mais tarde, montaram uma barraca de camelô que armavam e desmontavam todos os dias, até que conseguiram um ponto fixo para o negócio. Foi com esse trabalho que conseguiram financiar a faculdade dos três filhos. Tatiane relembra que, desde pequena, trabalhava até tarde com a família no camelô, uma atividade que envolvia a todos.

5 FAMÍLIA, TRABALHO E SONHOS

Na entrevista, Tatiane expressa sua mágoa com o fim do vínculo da família com o camelô. Apesar de ter enfrentado preconceitos associados a essa ocupação, a participante (27, professora) reflete: “as pessoas acham que camelô é sinônimo de pirataria”. Quando se reúnem, ela e sua família lembram com

saudosismo, né, de pensar que aquilo lá, de ser camelô, que todo mundo acha que é uma coisa ruim, foi o que construiu e o que deu educação pra todos os filhos da minha mãe. Foi com o camelô que conseguiram colocar os três filhos na faculdade. Todo mundo tem algum vínculo, alguma relação histórica com aquilo ali, meus primos, por exemplo, sempre que vão iniciar no trabalho, “ah, bota lá um verão pra trabalhar com a gente que a gente ensina”, todos eles. A maioria hoje em dia são vendedores, e que já passaram algum dia a trabalhar no camelô, tem outras tias que tinham camelô na época, então era um ambiente bem familiar e faz parte da história da nossa família em geral (Tatiane, 27, professora).

Pessoas que viveram experiências como a de Tatiane muitas vezes se definem como autônomas para evitar o estigma e a desvalorização que o mercado de trabalho formal lhes impõe. Na história de sua família, conseguir um ponto fixo para o camelô foi uma conquista significativa. Souza (2020) destaca figuras para as quais a cidade oferece sonhos, mas não oferece trabalho; aqueles nos quais a cidade mata o fio de esperança que ela própria criou. Ou seja, embora oportunidades pareçam possíveis, muitas vezes são retiradas sem aviso. Esse cenário é comum em relações de trabalho precárias, em que o emprego, frequentemente a única fonte de esperança de uma vida melhor, é revogado sem qualquer reconhecimento ou retorno aos trabalhadores.

A família de Tatiane enfrentou o despejo de seu camelô, que ficava em Torres, um dos principais balneários do Rio Grande do Sul, famoso por atrair milhares de turistas com suas praias e festivais. A prefeitura informou aos camelôs que precisariam desocupar a área sob o argumento de realizar uma “higienização” na cidade. Tatiane (27, professora) relata que esse processo foi extremamente violento, pois a intenção era remover as barracas para construir um shopping e criar um “ideal” de turismo de praia. Nesse processo, as autoridades “higienizaram” o local, destruindo todas as barracas.

Tatiane relata que foi muito triste ver toda a história de uma geração se perder. O camelô era um espaço construído com o suor de seus trabalhadores. Após o despejo, os camelôs se organizaram e construíram um prédio para abrigar as lojas novamente. No entanto, o novo espaço era pequeno e a situação financeira da família estava difícil, pois sua mãe sustentava dois filhos na faculdade. Embora Tatiane participasse de projetos para contribuir com as despesas, o valor não era suficiente. Sua mãe acabou vendendo o ponto para cobrir os custos e apoiar os filhos. Nesse momento, o vínculo da família com o camelô se encerrou. Tatiane destaca a força de sua mãe, que, apesar das dificuldades, conseguiu garantir a formação universitária de todos os filhos.

A chamada “higienização da cidade” é uma forma velada de as classes dominantes legitimarem seu poder e manterem cada grupo social em seu “devido

lugar”. O objetivo dessas classes é maximizar o lucro e expandir propriedades, assegurando o acúmulo de bens (Souza, 2020). Nesse caso, priorizou-se o lucro gerado pelo comércio que o turismo traz, em vez de manter os camelôs, que eram a fonte de sustento de muitas famílias, garantindo, com esforço, a educação de seus filhos e a sobrevivência digna.

Agora, passamos a tratar da trajetória de Ruan, cujas experiências possuem semelhanças e diferenças em relação às de outros participantes. Ruan cresceu em um ambiente familiar sem vícios ou violência, mas seus pais não costumavam demonstrar afeto ou carinho com frequência. Ele lembra que isso foi assim desde a infância: “Nunca foram de abraçar, ou de, sei lá, dizer que amo, nunca ouvi, nunca!” (Ruan, 29, servidor público). O entrevistado acredita que, por esse motivo, também se tornou mais fechado em relação aos sentimentos. O que mais o incomodava na época era a relação de sua mãe com sua avó, a quem Ruan era muito apegado. Ele não gostava das reclamações da mãe sobre a avó, o que gerava desentendimentos e brigas constantes. Por isso, ele se distanciou dela por um tempo, só melhorando o relacionamento com sua mãe após alguns anos.

Os contextos familiares de Ruan e Tatiane podem ser considerados problemas menores quando comparados aos de Lívia e Ednei. É importante destacar que, embora vulneráveis e frequentemente expostos a situações perigosas, essas crianças ainda contavam com a presença de um responsável. Mesmo que esse suporte fosse limitado, ele ofereceu um exemplo positivo, embora pequeno, para elas. Sabe-se que muitas crianças das classes mais baixas não têm com quem contar ou vínculos fortes para lidar com questões fundamentais da vida. Nesse sentido, existem contextos ainda mais graves do que os aqui apresentados. Embora também ligados à violência, drogas, vícios e suicídios, em muitos casos os responsáveis nem sequer oferecem proteção aos vulneráveis. Nesses contextos, a escola, infelizmente, como já mencionado, foi vista mais como um espaço de fuga do que como um local de socorro e esperança, onde as crianças poderiam encontrar ajuda ou um ambiente de ampliação e aprofundamento do conhecimento e educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar as falácias nos discursos dominantes, especialmente no que diz respeito à meritocracia. Esse conceito, que sugere que a sociedade distribui

recompensas conforme o mérito individual, ignora fatores relevantes, como o contexto social e as intersecções entre diferentes marcadores sociais, mencionados ao longo da vida dos participantes.

A sociedade propaga a ideia de que o sucesso de cada pessoa depende exclusivamente do seu mérito, mas não reconhece que, em muitos casos, fatores como a orientação sexual ou a raça impedem que indivíduos, como homossexuais, mulheres negras e homens negros, alcancem oportunidades de emprego. Esses grupos enfrentam discriminações que afetam suas chances no mercado de trabalho, muitas vezes porque alguns setores produtivos não estão dispostos a arriscar seus lucros em nome da inclusão.

Além dos marcadores sociais da diferença, existem diversos privilégios que influenciam a maneira como as pessoas se comportam, o que fazem e quem são. Concorda-se com Souza (2020) ao afirmar que, para as famílias da classe proprietária, não é apenas o dinheiro que é transmitido aos filhos, mas uma visão de mundo própria da classe. Exemplos disso estão nas diferenças nas heranças imateriais que a maioria dos filhos da classe trabalhadora não tem acesso, como: "comer nas horas certas, estudar e fazer os deveres de casa, arrumar o quarto, evitar que os conflitos cheguem às vias de fato, chegar em casa na hora certa, evitar formas de sexualidade prematuras, saber se portar em ambientes sociais" (Souza, 2020, p. 51).

Embora filhos de classe trabalhadora possam, sim, se destacar e mudar suas histórias, o acesso a essas oportunidades é muito mais difícil para uma grande parte da população. Esse cenário revela, de forma clara, a injustiça do discurso meritocrático difundido atualmente.

A transmissão de princípios imateriais entre as famílias é tão crucial quanto a transmissão de recursos econômicos. São esses princípios que moldam os adultos de hoje. Assim, grande parte do sucesso 'individual' que a sociedade atribui está relacionada a esses aspectos imateriais, evidenciando a injustiça do discurso meritocrático. A ideia de que o sucesso ou fracasso na vida depende unicamente do esforço individual ignora o fato de que isso está diretamente ligado aos ensinamentos que foram ou não inculcados na pessoa desde a infância.

Um exemplo claro é o de Tatiane, que, apesar das dificuldades, foi constantemente incentivada pela família a valorizar os estudos, o que a levou a perceber as oportunidades ao seu redor. Contudo, não podemos esquecer do papel fundamental que o Estado deve desempenhar, especialmente em contextos em que a

família falha, como já foi exposto. O Estado tem o dever de garantir uma educação de qualidade para todos, superando as dificuldades presentes em lares violentos ou desestruturados.

É possível identificar os marcadores sociais presentes nas histórias, relacionados a gênero, orientação sexual, raça e classe. Isso se reflete tanto nas experiências de violência enfrentadas por mães e filhos, quanto nas questões de classe que permeiam os contextos familiares vividos por essas crianças. Assim, podemos concluir que a romantização do trabalho árduo, do sofrimento e da superação, promovida pela ideologia meritocrática e pela mídia, é uma falácia. O sucesso prometido, frequentemente após muito sofrimento, raramente se concretiza.

Como separar o indivíduo da sociedade? Como dissociar a herança familiar de Ednei e Lívia e afirmar que ambos são iguais a Tatiane? Mais do que isso, como dizer que são fracassados por não terem alcançado o sucesso, como se isso dependesse exclusivamente deles? A liberdade que a sociedade retrata é curiosa. Que liberdade e direito à igualdade Lívia teve? Se existem oportunidades iguais, elas dependem apenas do talento natural de cada um?

Essas questões ajudam a justificar os privilégios discutidos neste recorte de dissertação. A sociedade já define quem são os “fracassados” e os “bem-sucedidos”, até mesmo no ambiente escolar. Sabemos quem são essas pessoas, pois, muitas vezes, a presença ou ausência da família na escola já determina esse rótulo. Ao analisarmos as histórias aqui apresentadas, vemos como a sociedade e a escola, assim como outros espaços, estabelecem, de imediato, quem é considerado fracassado e quem é visto como bem-sucedido.

Precisamos abandonar nossos “assentos” confortáveis e refletir sobre a sociedade além do senso comum, que só representa a realidade de alguns. Esse discurso acaba permeando a vida da maioria, fazendo com que, ao mesmo tempo em que sofrem, se tornem alheios a essa realidade e alimentem seu próprio sofrimento.

REFERÊNCIAS

BOLETIM DE CONJUNTURA DO DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. São Paulo: DIEES, n. 29, 2021. Disponível em <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2021/boletimconjuntura29.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ESTUDOS E PESQUISA – INFORMAÇÃO DEMOGRÁFICA E SOCIOECONÔMICA.
Rio de Janeiro: IBGE, 2021. ISBN 978-65-87201-51-1. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em:
11 nov. 2024.

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. São Paulo:
Autonomia Literária, 2020.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero**. In: HOLANDA, Heloisa Buarque. (org.).
Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo,
2020.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. São Paulo: Contracorrente,
2020.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA:

Entre a colonialidade e a interculturalidade crítica

Luciana Nagel Simin Cogo

1 INTRODUÇÃO

O presente texto resulta da pesquisa de mestrado pesquisa “A Configuração da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina: entre a Colonialidade e a Interculturalidade Crítica”, cujo objetivo consiste em investigar como a educação escolar indígena é oferecida às comunidades indígenas residentes no estado de Santa Catarina, na região Sul do Brasil. Esta pesquisa destaca elementos da configuração da educação escolar indígena, que, conforme estabelecido pelas diretrizes educacionais e pela legislação, busca ser intercultural e bilíngue. A rede de ensino estadual atende as comunidades Guarani, Laklaño-Xokleng e Kaingang, contemplando um universo de 21.541 indígenas, 3.873 matrículas de estudantes indígenas e 428 profissionais da educação distribuídos em 39 escolas indígenas, localizadas em 27 territórios indígenas.

O estudo propõe uma análise crítica da interculturalidade, entendida como um direito assegurado aos povos indígenas pela Constituição Federal de 1988, examinando sua implementação no sistema educacional estadual. Nesse sentido, questiona-se: de que forma a interculturalidade está incorporada à construção da educação escolar indígena oferecida pela rede de ensino de Santa Catarina? Para responder a essa questão, o objetivo geral da pesquisa é analisar se a construção de uma perspectiva intercultural reflete a demanda e o protagonismo dos povos indígenas no processo de implementação da educação escolar indígena na rede estadual.

Como referencial teórico, nossa investigação adota uma abordagem interpretativa, centrada nas dimensões de Colonialidade e Decolonialidade que analisam as categorias de poder, saber e ser. Em seguida, discutimos como a interculturalidade pode servir como um campo fértil para a prática da decolonialidade, criando espaços para o diálogo, reconhecimento mútuo e valorização da diversidade cultural como pilares para o desenvolvimento de sociedades mais justas e equitativas. A Educação Escolar Indígena, portanto, dialoga com essas categorias, refletindo sobre a inferiorização e subalternização indígenas no contexto moderno-colonial, e analisando as tendências atuais do relacionamento do Estado com os povos indígenas

na perspectiva de políticas interculturais críticas no âmbito educacional. Por fim, apresenta como os intelectuais indígenas compreendem sua própria história, cultura e o mundo moderno. Esses intelectuais oferecem uma visão crítica sobre a Educação Escolar Indígena e a Interculturalidade. Eles questionam os modelos de vida e sociedade contemporâneos, ressaltando a importância dos saberes ancestrais dos povos indígenas.

A pesquisa revisita a história da escolarização dos povos indígenas no Brasil, destacando como, desde o período colonial, a educação foi utilizada como uma ferramenta de colonialidade, negando os saberes indígenas e impondo uma visão eurocêntrica. Em seguida, discute-se as políticas indigenistas no Brasil e os desafios para implementar políticas públicas de educação escolar indígena. A análise se estendeu ao cumprimento das metas do Plano Estadual de Educação (PEE/SC) estabelecidas pela Lei Nº 16.794/2015 para o decênio, confrontando-as com os dados do Censo Escolar de 2023. Além disso, explora a trajetória regulatória da Educação Escolar Indígena no estado, analisando dispositivos como leis estaduais, portarias e propostas curriculares, visando verificar se essas normas promovem uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. A pesquisa inclui ainda uma revisão integrativa da produção acadêmica de pesquisadores indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, o que amplia a compreensão do fenômeno. Na revisão integrativa, foram selecionados e criticamente analisados trabalhos de pesquisadores indígenas das etnias mencionadas, desenvolvidos entre 2013 e 2023, incluindo três dissertações de mestrado e um trabalho de conclusão de curso, todos elaborados por profissionais da educação com experiência direta nas escolas indígenas de suas comunidades.

Os resultados indicam que, por serem escolas diferenciadas, não se pode falar de uma única “escola indígena” de maneira genérica, mas de “escolas indígenas” no plural, reconhecendo a diversidade entre elas. Entre as constatações destaca-se que a educação escolar indígena em Santa Catarina manifesta características contraditórias, combinando traços de colonialidade e interculturalidade crítica, inserida em um contexto marcado predominantemente pela interculturalidade funcional.

2 CONCEPÇÃO TEÓRICA METODOLÓGICA

As opções teórico-metodológicas adotadas buscam responder ao problema central da pesquisa: qual é a configuração da Educação Escolar Indígena Intercultural

oferecida na rede de ensino do Estado de Santa Catarina. Para isso, apresentamos as etapas da pesquisa, atividades relacionadas e os principais instrumentos de coleta de dados empregados em cada fase. Além disso, caracterizamos a área de estudos da Interculturalidade que foi implantada e/ou implementada no Estado. A pesquisa está estruturada em consonância com o pensamento decolonial, particularmente no que se refere à hierarquização dos povos com baseada na construção social da “raça” e ao processo de expansão dos projetos globais da modernidade, como seus impactos específicos no território catarinense. Esse arcabouço teórico segue a concepção de Anibal Quijano (2007 p. 117) para quem concebe a ideia de raça:

[...] em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 227-278).

Ao conceber a raça como o eixo determinante das relações sociais e de dominação, a colonialidade estrutura uma nova lógica moderno/colonial que define os regimes de produção e a disseminação de conhecimentos considerados legítimos, culturalmente válidos e socialmente valorizados e assim, funda a modernidade (Quijano, 2005).

Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de pesquisa tipo básica, de abordagem qualitativa e explicativa quanto aos seus objetivos. Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se classifica como bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, é feita a partir do levantamento de referências teóricas, em relação ao tema de estudo que já foram analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, incluindo os meios de comunicação orais. Sua finalidade é colocar a pesquisadora em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto (Marconi; Lakatos, 2003. p. 182). Este tipo de pesquisa é fundamental para o desenvolvimento de um estudo teórico

aprofundado sobre um determinado tema, permitindo à pesquisadora obter uma visão ampla e detalhada da literatura existente sobre o assunto em questão. A pesquisa documental, teve o objetivo de identificar e analisar os principais elementos normativos que permitem uma compreensão detalhada dos aspectos legais e pedagógicos estabelecidos para a Educação Escolar Indígena. Os documentos reguladores foram coletados por meio de consultas a bases de dados oficiais, sites governamentais e arquivos de instituições educacionais.

Como referencial teórico, nossa investigação propõe uma abordagem interpretativa, centrando-se nas dimensões de Colonialidade e Decolonialidade que analisam as categorias de poder, conhecimento e ser. Para fundamentar este arcabouço epistemológico, recorreu-se a autores como Aníbal Quijano (1999, 2007), Nelson Maldonado Torres (2008); Edgardo Lander (2000), Catherine Walsh (2009), dentre outros que se debruçam especificamente sobre questões da educação indígena na América Latina.

2.1 A COLONIALIDADE DO PODER

A colonialidade do poder, conforme discutida por Mignolo (2005 e Quijano (2005), expõe a continuidade do colonialismo através da construção de hierarquias sociais que subordinam grupos com base em categorias como raça e etnia. Esse sistema, originado durante a dominação europeia nas Américas, não apenas controlava politicamente as populações, mas também impunha um sistema de classificações raciais e culturais que desvalorizava os modos de vida e saberes locais, enquanto consolidava a supremacia europeia como norma universal. Essa estrutura de poder foi perpetuada, redefinindo as identidades dos colonizados e impondo padrões culturais, econômicos e epistêmicos que sustentam até hoje relações desiguais e de subordinação.

2.2 COLONIALIDADE DO SABER

A Colonialidade do Saber, uma das faces da Colonialidade do Poder, refere-se à dominação eurocêntrica sobre o conhecimento, que reprime e marginaliza epistemologias de povos não europeus, apresentando o conhecimento ocidental como universal e superior. Essa hierarquia epistêmica, como argumentam Mignolo (2005,

2006) e Quijano (2005, 2007), é um instrumento de poder que legitima a subordinação de culturas e saberes indígenas e africanos, desvalorizando suas cosmologias e sistemas de conhecimento em favor do modelo colonial/moderno. Essa estrutura limita a diversidade epistêmica e perpetua a subalternidade, impondo a perspectiva europeia como única fonte de validade e objetividade. A superação desse legado envolve reconhecer e promover formas de conhecimento que respeitem a pluralidade cultural e epistêmica, principalmente as dos povos colonizados da América Latina, visando compreender suas realidades em um contexto mais inclusivo e global.

2.3 COLONIALIDADE DO SER

A Colonialidade do Ser, conforme discutido por Maldonado-Torres (2008) e outros autores como Mignolo, Walsh e Linera (2014), emerge da intersecção entre poder e conhecimento, refletindo os efeitos do colonialismo nas subjetividades e experiências dos povos subjugados. Ela não se limita ao domínio da subjetividade, mas também abrange o controle sobre a sexualidade e os papéis de gênero, estabelecendo hierarquias de gênero e sexualidade que favoreciam os homens e o patriarcado europeu. Além disso, o sistema colonial criou categorias de gênero e sexualidade, como “homem” e “mulher”, e impôs uma visão eurocêntrica que desconsiderava outras formas de organização social, como nas civilizações indígenas. A Colonialidade do Ser, portanto, refere-se aos efeitos duradouros da colonização, impactando a linguagem, a identidade e a mente dos sujeitos subalternos, negando-lhes o status de indivíduos e mantendo as estruturas de poder e saber interligadas, conforme destacam os estudiosos citados.

2.4 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A Interculturalidade na educação escolar indígena é entendida como um resultado das lutas políticas e sociais dos movimentos indígenas, que buscam o reconhecimento de suas ancestralidades e a transformação de suas realidades sociais. Walsh (2009) apresenta uma compreensão tridimensional da Interculturalidade, propondo um modelo que envolve o reconhecimento e respeito às diversidades étnicas e culturais, com o objetivo de enfrentar discriminação e promover uma sociedade mais justa e plural. A Interculturalidade Crítica, em particular, vai além do reconhecimento da

diversidade, buscando transformar as estruturas sociais e culturais através da educação. Ela se opõe à colonialidade, um conjunto de estruturas de poder que perpetuam desigualdades raciais, epistemológicas, existenciais e ambientais. Walsh destaca que a Interculturalidade Crítica é um processo dinâmico e contínuo de relação e aprendizagem entre culturas, que busca superar as desigualdades sociais e políticas e promover a justiça social por meio da decolonização e da contestação das estruturas de poder eurocêntricas.

Panorama da população indígena do Brasil: delineamentos e o atendimento educacional em Santa Catarina.

3 A POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

No Brasil hoje existem cerca de 1,7 milhão de indígenas, segundo dados do Censo 2022 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2022, e esse contingente populacional representa 0,83% do total da população brasileira. Houve um aumento expressivo da População Indígena no Brasil em relação aos dados do último Censo de 2010 do IBGE, que apresentou o quadro dessa população de 897 mil indígenas e representava 0,47% do total da população brasileira. No entanto, 63% dos indígenas vivem hoje fora dos territórios oficialmente limitados. A maior parte da população indígena do Brasil (44,48%) está concentrada na Região Norte, com 753.357 pessoas; em segundo lugar em termos de contingente populacional indígena está a Região Nordeste com 528,8 mil pessoas, num percentual de 31,22% do total da população do Brasil.

3.1 A POPULAÇÃO INDÍGENA EM SANTA CATARINA

Segundo o último Censo IBGE realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, a população indígena no Estado de Santa Catarina está constituída de 21.541 indivíduos, sendo o Estado de Santa Catarina o décimo sétimo estado da federação em termos de população indígena com o percentual de 1,27% do total da População Indígena no Brasil, o que equivale ao posto de terceiro lugar da Região Sul em termos de contingente populacional indígena. Quanto à questão da territorialidade e local de domicílio, o Censo IBGE 2022 aponta o Estado de Santa Catarina como o estado da Região Sul com o maior índice proporcional com 49,04%,

com 10.563 indígenas que estão vivendo dentro das terras indígenas (TI's), e com 50,96% correspondente a 10.978 indígenas que vivem fora das terras indígenas (TI's). O Censo IBGE 2022 ainda indica que houve um aumento no índice populacional do Estado de Santa Catarina de 18.2%, passando de 16.041 indígenas em 2010 para 21.541 indígenas em 2022.

3.2 ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE SANTA CATARINA

As Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) atendem regionalmente em termos educacionais as escolas indígenas distribuídas em 27 territórios. A Etnia Kaingang é a mais populosa no Estado de Santa Catarina e localizam-se predominantemente na Região Oeste do Estado, atendidos CREs de: Chapecó, Xanxerê e Seara. A segunda maior população Indígena no Estado de Santa Catarina é apresentada pela Etnia Guarani e estão em sua maioria localizados na Região Litorânea do Estado, atendidos pelas CREs de: Joinville, Laguna, Florianópolis e Brusque. A População Indígena Guarani também está presente nos municípios de Entre Rios e José Boiteux, pertencem as CREs de: Ibirama e Xanxerê. Por último a População Indígena Laklaño-Xokleng, que vivem na Região do Vale do Itajaí, atendidos pela CRE Ibirama, mais precisamente localizados nos municípios de Victor Meireles e José Boiteux.

Segundo dados do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2023), o número de matrículas de alunos indígenas no Estado de Santa Catarina, somados nos atendimentos nos níveis do Ensino Regular totalizam 3.873 matrículas e contam com 428 professores ocupantes dos seguintes cargos: 13 efetivos; representando 3,04% enquanto 415 são docentes admitidos em caráter temporário, representando 96,96% do total do quadro de docentes em Santa Catarina.

3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE SANTA CATARINA

A Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) assumiu a gestão educacional da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina a partir do ano de 1993, mediante a Portaria Nº 16.207/1993. Em 1994 foi instituído o Núcleo de Educação Indígena (NEI), que se tornou responsável por propor diretrizes educacionais para a Educação Escolar

Indígena, bem como de executar ações que tivessem “[...] a finalidade de efetivar uma proposta de educação que contemple os princípios da especificidade e diferença, interculturalidade e diferença” (PC/SC, 1998). Ferri (2000) concebeu que em 1999 existiam 26 escolas indígenas em Santa Catarina, das quais 24 trabalhavam mediante o regime de classes multisseriadas. Atualmente a Educação Escolar Indígena da rede pública estadual de ensino, é constituída de 27 escolas de Ensino Fundamental e 06 escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Estado de Santa Catarina conta com 39 escolas indígenas, sendo estas distribuídas em 33 estabelecimentos da rede pública estadual de ensino e 6 escolas das redes municipais. A rede pública estadual de ensino de Santa Catarina oferece Educação Escolar Indígena junto às três etnias que vivem no Estado: Guarani, Kaingang e Xokleng/ Laktlãnõ. As escolas se encontram em 27 terras indígenas e estão vinculadas à Secretaria Estadual de Educação (SED/SC), segundo dados da FUNAI. Ao todo são 37 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) em Santa Catarina, sendo que as escolas indígenas estão presentes em 9 CREs: Laguna, Brusque, Joinville, Ibirama, Canoinhas, Seara, Chapecó, Xanxerê e Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis.

Embora o atendimento educacional oferecido pela rede pública estadual de ensino às populações indígenas tenha iniciado em 1993, somente em 2002 foi criada a categoria “Escola Indígena”, mediante a Lei 12.449/2002, de 10 de dezembro de 2002. Além desta lei, as orientações operacionais para o funcionamento das escolas indígenas, obedecem aos marcos legais nacionais, observando o princípio hierárquico posto entre a União e os Entes Federados no Estado Brasileiro, compreendendo que, mesmo tendo delimitado como objeto de estudo a política educacional em estadual, a mesma não poderia ser abordada em movimento desconexo com a política educacional mais ampliada, de esfera nacional. Portanto, estabelecido como objetivo dessa pesquisa analisar como se configurou a interculturalidade nas políticas governamentais a partir da Constituição Federal de 1988 implementada a partir dos anos 1990 na Educação Escolar Indígena oferecida na rede de ensino do Estado de Santa Catarina, segundo os documentos legais: Proposta Curricular de Santa Catarina (1998/2014), do Parecer CEE/SC Nº 282/2005, do Plano Estadual de Educação - 2015/2023 e na Resolução CEE/SC nº 068/2018.

3.4 UM CENÁRIO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS INDIGENISTAS NO BRASIL

Durante o processo de colonização do Brasil, as políticas indigenistas foram caracterizadas por ações arbitrárias e integracionistas, que desvalorizavam os conhecimentos ancestrais e modos de vida dos povos indígenas. Ferreira (2001) identifica quatro fases principais dessas políticas, começando com o período colonial, marcado pela intervenção dos missionários jesuítas, que visavam a catequização e assimilação dos indígenas à sociedade cristã, negando suas culturas e saberes. Nesse contexto, a educação indígena foi imposta pelos religiosos colonizadores com o intuito de destruir as instituições nativas e forçar a adaptação à cultura hegemônica. Esse processo de assimilação cultural e extermínio do “outro” foi uma violência etnocêntrica, visando à construção de uma homogeneidade cultural necessária para os estados nacionais modernos, como apontado por Candau (2010).

A segunda fase das políticas indigenistas no Brasil, marcada pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, teve como objetivo integrar os indígenas à sociedade nacional e ao mercado de trabalho. Nesse período, surgiram as primeiras escolas bilíngues, com foco na alfabetização para facilitar a inserção dos indígenas no trabalho rural ou urbano, seguindo modelos de escolas rurais, mas desconectados das realidades indígenas. A educação visava transformar os indígenas em trabalhadores, com a adoção de práticas como o uso de vestimentas e higiene, e a inserção de valores culturais nacionais. Entretanto, esse projeto de aculturação encontrou resistência dos próprios indígenas, que não aceitaram plenamente a imposição de padrões coloniais e nacionais, resistindo à tentativa de integração forçada à sociedade brasileira.

Na terceira fase de desenvolvimento das políticas indigenistas que acontece entre as décadas de 1960 e 1980, as Organizações Governamentais (OG) e as Organizações não Governamentais (ONG) que estão voltadas para a defesa da causa indígenas começaram a emergir no cenário internacional. Destaca-se que com o surgimento e atuação dessas diferentes organizações indigenistas que a princípio estão voltadas para a defesa dos direitos humanos das minorias étnicas, a educação escolar aos povos indígenas passa a ser de responsabilidade definitiva do Estado brasileiro. Foi neste período que as lideranças indígenas se articularam em mobilizações e começaram a organizar-se em seus próprios movimentos com a

participação efetiva dos indígenas. Segundo Candau (2001) neste novo período histórico de políticas indigenistas houve alguns avanços:

[...] foram produzidos materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue que, apesar de ainda buscarem uma melhor “integração” dos grupos às sociedades nacionais, reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter a cultura local. O bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários (Candau, 2001, p.156-157).

A quarta fase das políticas indigenistas, ocorrida entre as décadas de 1980 e 1990, foi marcada pela intensa mobilização indígena e o apoio de entidades pró-indígenas, com o objetivo de reestruturar a política indigenista e transformá-la em Política Indígena. Esse movimento resultou em avanços significativos, como o reconhecimento da educação escolar indígena como bilíngue, intercultural e diferenciada, voltada para a valorização da identidade e das culturas indígenas. A participação ativa dos povos indígenas na elaboração da Constituição de 1988 foi fundamental para a conquista de direitos, como a demarcação de terras, e para a luta contra processos de aculturamento e extermínio, assegurando a permanência e a identidade dos povos originários. Conforme Candau (2001) essa nova configuração da Educação Escolar Indígena contou com o protagonismo indígena que lutou para:

[...] o bilinguismo deixar de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas (Candau, 2001, p. 157).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da educação oferecido aos indígenas, especialmente após a década de 1970, é marcada por mobilizações sociais e políticas promovidas por indígenas, organizações internacionais e outros atores. Esses movimentos contribuíram para avanços importantes no reconhecimento e na garantia da Educação Escolar Indígena específica, intercultural, bilíngue e comunitária, que respeita as diferenças culturais e as demandas dos povos indígenas. A Constituição Federal de 1988 representa um marco importante no reconhecimento dos direitos sociais indígenas e para o estabelecimento de legislações específicas para a garantia da Educação Escolar Indígena. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Referencial

Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE), demais Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como os Pareceres e Resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), possibilitaram a constituição de um arcabouço legal com o embasamento e a normatização da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina.

Apesar desses avanços jurídicos, percebo que a Educação Escolar Indígena continua enfrentando dificuldades de oferecimento nas condições preconizadas, com desigualdades materiais e imateriais, com diversas carências e precariedades na garantia de recursos financeiros que impactam nas necessidades básicas de oferecimento do ensino e da gestão escolar, para a garantia da aprendizagem com qualidade social. Além disso, a existência de uma educação hegemônica padronizada continua a impor uma visão integracionista e hierárquica dos saberes, estabelecendo determinados conhecimentos como verdadeiros e muitas vezes desconsiderando a legitimidade dos saberes indígenas.

A legislação no Brasil para a Educação Escolar Indígena assegura os direitos dos povos indígenas, mas ainda carece de maior efetividade e avaliação de sua aplicabilidade. Entre as áreas que necessitam de maior atenção, e que foram apontadas tanto pelos intelectuais indígenas (Baniwa, Ferreira e Kayapó) quanto pelos pesquisadores indígenas de Santa Catarina (Mongelo, Patté, Antunes e Narsizo), estão a formação de professores indígenas, a criação de materiais didáticos e de apoio pedagógico, a realização dos Projetos Políticos Pedagógicos produzidos pela comunidade escolar indígena, garantindo suas autonomias e realidades pedagógicas e o reconhecimento da oralidade comunicada pelos sábios mais velhos com a possibilidade de contratação para atuação no ambiente escolar. É unânime entre os intelectuais indígenas e os pesquisadores e as pesquisadoras indígenas referenciados, que os povos indígenas tenham assegurado a autonomia para fazer a gestão e o ensino da Educação Escolar Indígena de acordo com as suas cosmologias.

A Educação Escolar Indígena transcende ao mero cumprimento dos dias letivos, e oferecimento dos componentes curriculares nos horários de aula; ela se integra às atividades cotidianas da comunidade, sem se sobrepor a ela. Representa a resistência das memórias e saberes das comunidades indígenas, exigindo protagonismo não apenas na proposição de novas epistemologias, mas também para compreender o mundo dos não indígenas e ter condições de fazer os encontros para garantir seus

direitos e ocupar todos os espaços que pretendem, também como uma proposta de novos caminhos para construir uma sociedade mais equitativa, que respeite e se integre ao meio ambiente e valorize as diferenças e as diversidades.

A reivindicação das narrativas dos povos indígena é legítima. No entanto, a colonialidade com suas estruturas racistas ainda continua com uma visão de educação baseada em uma cultura dominante e valores sociais hegemônicos, demonstrando que o preconceito está incorporado nas práticas sociais e educacionais, principalmente na gestão educacional. Isso perpetua uma hierarquia e visão de mundo eurocêntrica e colonial, apesar da interculturalidade “crítica” estar garantida no arcabouço legal nacional e estadual. É fundamental adotar uma perspectiva decolonial, possibilitando que mais indígenas narrem e escrevam suas próprias histórias, valorizando os pensamentos, pesquisas, conhecimentos e as ciências produzidos por eles e equiparem seus conhecimentos com conhecimentos de outras culturas. O pensamento decolonial articulado a partir de um lugar de narrativas, busca pela emancipação dos saberes, pela retomada da epistemologia e a voz dos povos indígenas. Os intelectuais indígenas apontam que este reconhecimento é fundamental para romper com o silenciamento e a invisibilidade, legitimando suas tradições, saberes, oralidade e ancestralidades e assim ocupar lugares anteriormente negados.

Barreiras burocráticas e administrativas dificultam e limitam a implementação de uma Educação Escolar Indígena diferenciada e bilíngue e intercultural em Santa Catarina. A falta de uma maior autonomia e protagonismo das comunidades indígenas na gestão de suas escolas e currículos e a falta de recursos financeiros adequados evidenciam a necessidade urgente de uma mudança de atitude e práticas mais inclusivas por parte das autoridades educacionais no oferecimento da Educação Escolar Indígena para fortalecer a identidade cultural e articular as lutas indígenas pelos direitos tradicionais e ancestrais, próprios de ensino-aprendizagem dos povos indígenas e como ferramenta de resistência aos desafios impostos pela colonização.

A decolonialidade possibilita a construção de uma prática educativa que modifica a dinâmica estatal das escolas indígenas, atualmente baseada em uma perspectiva ocidentalizada, ou seja, na interculturalidade funcional. Para implementar a perspectiva decolonial na Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, é preciso que as comunidades indígenas assumam o protagonismo na gestão e na produção de sua própria ciência indígena, utilizando suas próprias epistemologias e métodos de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Eunice. **Nhanderekonhanhembo'enhemo' eapy Sistema Nacional de Educação**: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Brasília: MEC, 2012.
- FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. L. (org.). **Antropologia, história e educação a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.
- FERRI, Cássia. **Gênese de um currículo multicultural**: tramas de uma experiência em construção no contexto da educação escolar indígena. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- FERREIRA, Bruno. **Ũn si agtúpë ki vënhkajrãnrãn fã o papel da escola nas comunidades Kaingang**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2020.
- IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- INEP. **Censo Escolar 2023**. Brasília, DF: INEP, 2023.
- KAYAPÓ, Edson. Desafios para implantação da educação indígena na escola. *In*: **Revista Religacion**: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, Quito, 2022.
- LANDER, Edgardo. *Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 7-25
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**. Bogotá: Tabula Rasa, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO 2005. p.71-103.

MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2006.

MONGELO, Joana Vangelista. **OKOTEVE JA VY'A educação escolar indígena e educação indígena contrastes e necessidades**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

NARSIZO, Getúlio. **A cosmologia na educação e na vida do povo Kaingang da Terra Indígena Xaçepó**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020.

PATTÉ, Woie Kriri Sobrinho. **Escola indígena diferenciada retomada da educação Xokleng**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Anuario Mariateguiano**, Lima, v. 9, n. 9, p. 113-121, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-172.

QUIJANO, Anibal. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. **Revista Casa de Las Américas**, Coyoacán, n. 259-260, p. 4-5, 2007.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Lei nº 16.794, 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2016- 2025 e estabelece outras providências. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2015.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/SC nº 282/2005, de 22 de novembro de 2005**. Florianópolis: CEE, 2005.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 68, de 11 de dezembro de 2018**. Florianópolis: CEE, 2018.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 16.207/1993, de 05 de novembro de 1993**. Florianópolis: SED, 1993.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 68, de 11 de dezembro de 2018**. Florianópolis: CEE, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. La Paz: III-CAB, 2009.

A MILITARIZAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE SANTA CATARINA:

Um estudo de caso

Jaqueline Corrêa das Neves

Resumo: O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), criado pelo Ministério da Educação em 2019, foi implementado em escolas públicas com baixo Ideb e alunos em situação de vulnerabilidade social. A adesão foi voluntária e Santa Catarina, com sua inclinação política autoritária e neoconservadora, adotou o programa em várias escolas, incluindo a analisada neste estudo de caso. Este texto tem por objetivo investigar o impacto da militarização na escola, considerando as mudanças políticas e pedagógicas desde 2021. A pesquisa utilizou documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), as diretrizes do Pecim, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A análise revelou que a implementação do Pecim teve impactos políticos, econômicos e pedagógicos. Constatou-se que o perfil conservador da comunidade escolar e o apoio ao regime militar ajudaram a tornar a militarização das escolas um projeto amplamente aceito na região, refletindo a influência do governo Bolsonaro e seu ideário militarista.

Palavras-chave: Militarização das escolas. Educação para a Democracia. Democracia. Conservadorismo. Autoritarismo.

1 INTRODUÇÃO

A militarização das escolas públicas no Brasil ganhou destaque com a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), em 2019, pelo Ministério da Educação. O Pecim seria implementado em escolas com baixo Ideb e alunos em situação de vulnerabilidade social, visando melhorar a qualidade do ensino. O programa foi adotado voluntariamente pelos estados, e Santa Catarina foi um dos primeiros a implementá-lo. A proposta foi assinada pelo presidente Jair Bolsonaro e visava a implantação de 108 escolas até 2023, com a presença de militares para reforçar a disciplina, valores éticos e morais, e melhorar a administração e infraestrutura das escolas.

O programa gerou debates acalorados. Defensores acreditavam que a disciplina militar promoveria cidadãos mais responsáveis, além de aumentar a segurança e reduzir a violência escolar. Já os críticos argumentavam que a militarização ia contra os princípios de uma educação democrática e inclusiva, reforçando uma visão autoritária e

desviando recursos de áreas essenciais como valorização dos professores e melhoria das condições das escolas.

As escolas militarizadas se caracterizam pela gestão militar, com hierarquia e disciplina, além de infraestrutura reformada, incluindo laboratórios, internet, quadras esportivas e reforço na segurança. A justificativa para militarizar as escolas era melhorar a taxa de aprovação, diminuir a evasão escolar, reduzir a criminalidade e desenvolver virtudes como respeito, disciplina e honestidade. No entanto, surgiram preocupações sobre o impacto dessa estrutura hierárquica no desenvolvimento crítico e plural das crianças, essenciais para uma educação democrática.

Em 2021, o programa chegou a uma escola no sul de Santa Catarina, onde leciono, gerando inquietação sobre as implicações dessa abordagem para o direito à educação. Desta forma, diante do contexto apresentado e a fim de analisar esse processo de institucionalização do Pecim, destacando aspectos envolvidos na motivação da adesão do então governo à época ao programa e a maneira da implantação na instituição de ensino a ser pesquisada é que se pretende dar resposta a seguinte pergunta de pesquisa: **qual foi o impacto que a militarização de uma escola pública estadual localizada ao sul de Santa Catarina trouxe para o seu cotidiano político e pedagógico a partir de 2021?**

Para responder a este questionamento, foi traçado como objetivo geral analisar como ocorreu a implementação do Pecim naquela escola, tomando como documentos-base o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), as diretrizes das ECIMs, a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e o Estatuto dos Militares.

Este texto está dividido em 4 seções, incluindo esta introdução. Na segunda, debatemos democracia, autoritarismo e educação na atual conjuntura global de crise geral. Na terceira, analisamos o contexto de implementação da ECIM na escola pesquisada e por fim e a implantação do projeto na escola estuda a partir do cruzamento entre o Projeto Político Pedagógico da escola, o ECIM, a Constituição Federal ,a LDB e o PNE e assim verificar quais foram os impactos causados. Na quarta, apresentamos as considerações finais, destacando as contradições desta implementação e os impactos para uma educação democrática.

A pesquisa possuiu caráter exploratório quanto aos objetivos e em relação ao procedimentos apresenta-se qualitativa. Como procedimentos metodológicos, realizamos uma análise documental sobre a implementação do PECIM em uma escola

básica que foi militarizada ao sul de SC, buscando-se identificar os impactos desta militarização dentro da referida unidade escola, cruzando os documentos da escola com documentos jurídicos, como leis que versam sobre Educação Básica no país, as diretrizes que nortearam o Projeto das Escolas Civico-Militares (Pecim) para que este fosse empregado no âmbito nacional, pareceres, notas técnicas e dados extraídos de coletas de pesquisas realizadas por órgãos governamentais como Transparência Brasil, Transparencia SC, instituições renomadas como Datafolha, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e o instituto Ação Educativa.

2 DEMOCRACIA, AUTORITARISMO E EDUCAÇÃO NA ATUAL CONJUNTURA GLOBAL DE CRISE GERAL

Nancy Fraser, socióloga e professora na The New School for Social Research, é uma das principais representantes da "terceira geração" da teoria crítica. Seus estudos abordam desigualdade de gênero, justiça econômica, teoria feminista e crítica social, conectando reflexão normativa com diagnósticos contemporâneos. Em seu livro "O velho está morrendo e o novo não pode nascer", Fraser (2021) analisa a "conjuntura global de crise geral", destacando uma crise de hegemonia do neoliberalismo progressista. Ela argumenta que essa instabilidade começou com a crise financeira de 2007-2008, que gerou um realinhamento político a partir de 2015, marcando o fim do consenso neoliberal e o início de uma contestação, que ela classifica como um "momento populista". Esse fenômeno reflete a crise da hegemonia neoliberal e está na base da instabilidade política global.

Quando essa crise se instala, ela gera incertezas, instabilidade política e imprevisibilidade. Velhas alianças são rompidas, novas surgem, e eventos imprevisíveis alteram a dinâmica política. Fraser (2021) destaca que é justamente nesses momentos de instabilidade que a ação política de grupos ou indivíduos ganha relevância, rompendo com ideologias tradicionais e mobilizando massas antes passivas.

Diversas áreas do conhecimento, como Direito, Sociologia, Ciência Política e História, têm se dedicado ao estudo da recente crise democrática e o surgimento de autocracias. O foco está nas causas, efeitos e formas dessa onda autocrática. Tradicionalmente, autocracias surgiam por golpes de Estado ou conflitos armados, mas

atualmente, muitos autocratas têm chegado ao poder por manobras jurídicas, sem excluir o uso da violência. Embora o direito seja usado por autocratas para fragilizar os valores democráticos, há ainda regimes que utilizam a força física e política para consolidar o poder. Esses líderes manipulam as normas jurídicas para atacar direitos fundamentais e subverter as instituições democráticas.

Para Levitsky e Zibblat:

há outra maneira de arruinar uma democracia. É menos dramática, mas igualmente destrutiva. Democracias podem morrer não nas mãos de generais, mas de líderes eleitos – presidentes ou primeiros-ministros que subvertem o próprio processo que os levou ao poder. Alguns desses líderes desmantelam a democracia rapidamente, como fez Hitler na sequência do incêndio do Reichstag em 1933 na Alemanha. Com mais frequência, porém, as democracias decaem aos poucos, em etapas que mal chegam a ser visíveis (Levitsky e Zibblat 2018, p.15).

Os autores apresentam uma tabela baseada nos estudos do cientista político Juan Lins com quatro indicadores comuns ao comportamento de líderes autoritários: 1) rejeitam, em palavras ou ações, as regras democráticas do jogo; 2) negam a legitimidade de oponentes; 3) toleram e encorajam a violência; e 4) dão indicações de disposição para restringir liberdades civis de oponentes, inclusive a mídia.

Para os autores, basta que um político se encaixe em pelo menos um dos itens do quadro 3 abaixo, já é motivo de preocupação. Pois, possivelmente estaríamos diante de um candidato *outsider* populista.

Com a chegada de Bolsonaro ao poder deu-se o agravante de termos uma sociedade que ainda tem muito o que percorrer para a consolidação da sua democracia. Isso facilitou muito para que submergissem as ideias fascistas que estavam nos porões da sociedade e fizeram com que pautas como cerceamento de liberdades individuais e de direitos coletivos, ocorressem e fossem defendidos por uma parcela significativa da população brasileira, bem como projetos para acabar com as desigualdades sociais e educacionais.

O projeto “Escola sem Partido” foi, portanto, um exemplo significativo, uma retomada desse princípio de interdição da liberdade de pensar, criar e ensinar do professor e do direito de estudantes terem acesso a conhecimentos amplos do mundo e dos seus corpos. O mesmo aconteceu com a ideia de combater a educação sexual nas escolas, numa tentativa clara de interromper o debate sobre gênero e sexualidade, ocasionando uma verdadeira violência contra os corpos de crianças e jovens.

Todo país com líder autocrata almeja controlar o campo educacional, já que é

através dele que são construídos os pensamentos críticos, alternativos e espaços para discutir os caminhos para a sociedade. Nós devemos avançar discutindo, fazer da escola e da sala de aula espaços de reflexão e diálogo. Não podemos mais admitir que um presidente eleito democraticamente jogue contra a forma que o fez ocupar a cadeira presidencial.

Nos últimos anos, um fenômeno ganhou algum destaque na política educacional brasileira; a militarização das escolas públicas, ou seja, a transferência das escolas públicas estaduais para a gestão direta da Polícia Militar, a partir de um convênio entre as secretarias de educação e segurança pública. Esse fenômeno se ampliou a partir das experiências de militarização no estado de Goiás, processo que teve início em 1999 e se ampliou amplamente desde 2013, atingindo 60 escolas militarizadas. Desde então, muitos Estados e até municípios do Brasil estão estabelecendo escolas com administração militar.

A expansão dessas escolas foi reforçada pelo governo federal quando Jair Bolsonaro ainda era o presidente da república. Por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, no dia seguinte após sua posse, o então presidente criou a Subsecretaria de Promoção das Escolas Cívico-Militares, com o objetivo de induzir e expandir tais instituições. Para isso, dois argumentos governamentais foram utilizados para justificar a implantação dessas escolas: os melhores resultados nos exames educacionais nacionais e a melhoria da disciplina e segurança para professores e alunos no ambiente escolar, que agora contam com o apoio dos militares e da segurança da Polícia Militar, dentro e fora (entorno) da escola.

Nessas escolas, os alunos são fortemente submetidos a protocolos rígidos de comportamento e regras rigorosas além de adquirirem disciplina semelhantes às de quartéis com punições por infrações disciplinares e uso de fardamento padronizado.

Em síntese, em uma escola militarizada as mudanças vão muito de além de uso padronizado de uniforme ou controle de disciplina. Uma série de mudanças baseadas nas instituições militares são adotadas nas estruturas, organizações e cultura das ECIMs contribuindo para que o ambiente educacional se assemelhe às práticas utilizadas em instituições militares.

O projeto do que aqui chamo de “militarização das escolas” não se refere aos centros de educação militar que se dedicam a servir, basicamente, a educação dos filhos e filhas das forças armadas. Muito embora o processo de militarização das escolas de que estamos falando representou uma promessa de campanha eleitoral do então

candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro. Tal promessa fez com que a população do país viesse a acreditar que as escolas públicas brasileiras seguiriam o mesmo modelo dos centros de educação militar, mas o que o então candidato previa era um esforço do governo para transferir a gestão administrativa e pedagógica das 180 mil escolas públicas civis do Brasil para as Forças Armadas.

Vale ressaltar que o processo de (re)surgimento da militarização das escolas não se restringe ao contexto da eleição de Jair Bolsonaro e da ascensão do neoconservadorismo no Brasil. Amaral e Castro (2020) apresentam que, em 2007, foram encontrados sete projetos de lei e uma indicação que discutiam a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) no currículo da Educação Básica. Os proponentes desses projetos apontavam o impacto da mídia, sobretudo da televisão, na formação de crianças e jovens, e viam na EMC uma forma de confrontar influências consideradas negativas provenientes dessas plataformas. Há de se ressaltar que tornar a EMC obrigatória poderia servir como um mecanismo de controle político e ideológico das gerações futuras, o que poderia limitar a autonomia da área educacional, particularmente da educação pública.

Em setembro de 2019 o governo do então presidente Jair Bolsonaro, por meio da Secretaria-Geral da Presidência da República, lançou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) para adesão voluntária dos entes federados subnacionais. A oferta de apoio financeiro aos Estados e Municípios, por meio do Ministério da Defesa, e em um cenário de escassez de recursos públicos dos Estados e Municípios para a educação, fez com que a maioria de quinze dos Estados da Federação aderisse. E em 2020, 54 escolas de todo o país, em 23 dos 27 estados da Federação, passaram a fazer parte do projeto piloto.

Silva (2023) explica que Jair Bolsonaro, que ganhou a eleição presidencial no Brasil em 2018 tem uma formação militar. Ele estudou na Academia Militar das Agulhas Negras e se formou em Educação Física pela Escola de Educação Física do Exército Brasileiro. Depois de algumas transgressões ao código de conduta do exército, ele migrou para a política. Foi eleito vereador no Rio de Janeiro e entrou para a reserva remunerada. Foi deputado federal durante 7 mandatos, de 1991 a 2018.

Nesse contexto, foram emitidos vários decretos. Um deles formalizou a estrutura do Ministério da Educação e estabeleceu uma subsecretaria para escolas cívico-militares. Assim, foi criado o Programa Nacional das Escolas Públicas Cívico-Militares que permita a atuação de militares e bombeiros em escolas públicas. O programa

Pecim foi instituído com a justificativa de melhorar a qualidade da educação básica, contando com colaboração entre diferentes níveis de governo.

Estudos acadêmicos sobre essa abordagem de militarização na educação indicam que ela faz parte de uma tendência regressiva, focando em uma educação moralmente conservadora. No Brasil já existiam escolas administradas por órgãos militares, mas a inclusão de escolas civis foi uma novidade. A meta era estabelecer 216 escolas cívico- militares até 2023, centradas em valores militares como disciplina e hierarquia (Silva, 2023).

3 O QUARTEL VOLTA À ESCOLA: A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA COLOCADA CONTRA A PAREDE

Nesta seção analisamos como democracia e autoritarismo disputam espaços na escola analisada e de que maneira esta disputa impacta no direito à educação, preconizado pelos documentos legais do Estado brasileiro. A escola pesquisada está localizada na região sul de Santa Catarina. O Estado é conhecido por suas belas paisagens e por ter um dos mais altos IDH do Brasil. Em 2022 o censo do IBGE apontou que a população catarinense é de 7.610.361 pessoas, um IDH de 0,79 e 900.240 matrículas escolares no ensino fundamental (IBGE, [2022]). Sua economia é diversificada, e no Sul, onde a escola está localizada, os segmentos do vestuário, plásticos descartáveis, carbonífero e cerâmico são os que mais se destacam.

A escola em análise pode ser considerada uma escola bem localizada, estando próxima do centro da cidade, a apenas à 1,3 km da prefeitura municipal e localiza-se em uma avenida que atravessa praticamente todo o bairro, facilitando a entrada e saída da cidade. O bairro possui uma economia bem diversificada com um eixo comercial que atrai pessoas de toda a região (SEBRAE/SC, 2019).

No início do ano letivo de 2021, mais precisamente no mês de fevereiro, enquanto os professores retornavam para as capacitações antes do retorno dos alunos e início das aulas e ainda preocupados com a crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, todos foram surpreendidos com os rumores de que escola estava sendo cogitada para ser militarizada. No começo ninguém sabia ao certo o que isso significava, se haveria militares fardados dentro da escola, nas salas de aula, se todos usariam uniformes como fardas militares, enfim todos os questionamentos possíveis diante de uma novidade que se anunciava. Diante de tudo o que estava acontecendo

era que rumores começaram a ser ventilados, de que a escola, assim que fosse implementado o Programa receberia um montante de 1 milhão de reais para melhorias de infraestrutura da unidade escolar. Ora, diante de tantas necessidades que qualquer escola pública possui, houve então um encantamento por parte dos membros da comunidade, por acreditarem que receberiam tal aporte.

E foi nesse conjunto de incertezas quanto aos rumos da COVID-19 e boatos sobre militarização da escola que professores e servidores receberam oficialmente a informação da Coordenadoria Regional de Ensino e da Secretaria Estadual de Educação, de que a escola havia sido realmente contemplada com a implantação do Programa Cívico-Militar.

A notícia então se espalhou por toda a região, e principalmente dentro da cidade em que a escola está inserida, sobre a transformação pela qual estava prestes a passar. Diante disso, a escola realizou uma reunião com a comunidade escolar para para que a comunidade pudesse opinar se aceitaria ou não tal mudança. Como ainda o município estava diante de um Plano de Contingência (PLANCON) que estabelecia regras sobre a pandemia, as reuniões com a comunidade escolar precisaram ser remotas, bem como a votação para saber se a comunidade era CONTRA ou A FAVOR da implantação do modelo Cívico-Militar na unidade escolar analisada.

O que se deve neste momento observar é que, por mais que o resultado obtido tenha sido pela implementação do Programa, o resultado não foi unânime. Os pais que votaram contra, mesmo que tendo seus filhos e filhas morando nas adjacências da escola, portanto dentro do zoneamento viram-se, naquele momento obrigados a matricular em um Projeto de Escola que não é universal, não é regular como preconiza a constituição federal, gerando contradições em relação à finalidade das escolas públicas. Para Miriam Alves e Mirza Toschi (2019, p. 637), essa transformação ocorrida nas escolas militarizadas ocasionam “mudanças do padrão de liberdade civil, que é substituída por uma acentuada hierarquia militar – como se a função da escola básica fosse formar soldados para atuar em situação de guerra.”

Porém, nessa pesquisa não mostra a participação dos alunos, como sugerido pelo Pecim, no item 3 da página 3 do Manual de Consulta Pública, figura 18 (Brasil, [2019]).

O contexto da pandemia de COVID-19 fez com que as votações fossem remotas, e a não inclusão dos alunos no processo de votação não o torna transparente e democrático. De qualquer modo, ao longo do ano de 2021, a escola passou por

transformações ocasionadas pela implementação da militarização.

Vejamos agora como o projeto foi apresentado à comunidade escolar. O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), que é o órgão responsável pelo relatório e apoio técnico à formulação de políticas e programas coordenados pelo MEC preconiza que as escolas proponentes a implementar o Pecim devem realizar consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar com o objetivo de aprovar o modelo da ECIM a ser implementado, conforme a cartilha de consulta pública para as ECIMs, elaborada pelo MEC (Brasil, [2019]).

Houve uma inobservância sobre a orientação deste documento durante a organização das reuniões virtuais ocorridas para apresentar o Programa das Escolas Cívico- Militares àquela comunidade. O modelo e suas particularidades frente à realidade daquela escola a ser militarizada já deveria ser apresentado e discutido na ocasião, conforme orienta o próprio Manual para Consulta Pública das ECIMs, disponível aos Estados e Municípios interessados na implantação do projeto. Se discutido e aprovado deveria constar no Projeto Político Pedagógico da Escola, explicitando o detalhamento de seu funcionamento, o novo organograma da gestão escolar, agora com a presença não só do diretor civil mas também a de militar com suas respectivas funções, o desenvolvimento, limites e deveres do trabalho dos militares monitores, os direitos e deveres dos alunos nesse novo sistema e a origem dos aportes destinados ao funcionamento do Pecim.

O documento “Metodologia de avaliação dos resultados do Pecim” produzido pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), também faz destaque ao que está exposto no Artigo 10, inciso VI do decreto 10004/19, que condiciona “realizar consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar com a participação de todos (pais, professores, alunos e quadro de apoio da escola) com o objetivo de aprovar o modelo da Ecim a ser implementado” (Brasil, 2021).

Entretanto, o não esclarecimento e colocação desses pontos à comunidade durante a chamada consulta pública, fez com que muitos integrantes da escola e inclusive munícipes, confundissem o que era um o modelo de escola militarizada com sendo o de uma escola militar. Esta confusão permaneceu mesmo depois da implantação.

Ainda, sem a publicação da Portaria que transformava a escola pesquisada em uma ECIM, apoiando-se apenas no parecer geral de criação de todas as ECIMs, conforme mencionado no PPP (2023, p.09), no dia 14/06/2021 deu-se a implantação

do Pecim na Escola efetivamente, com a chegada de um grupo de militares das Forças Armadas que passaram a atuar do 6º (sexto) ao 9º (nono) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio do período diurno, juntamente com a equipe gestora, na parte administrativa e pedagógica.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Publicado em: 25/01/2021 | Edição: 16 | Seção: 1 | Página: 99 Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro PORTARIA Nº 40, DE 22 DE JANEIRO DE 2021. Altera a Portaria MEC nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM, em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecimnos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal.

Dando continuidade, o decreto presidencial n. 10.004/2019 que criou o PECIM traz consigo 9 princípios norteadores:

I -a promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais; II -o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social; III -o desenvolvimento de ambiente escolar adequado que promova a melhoria do processo ensino-aprendizagem; IV -a articulação e a cooperação entre os entes federativos; V -a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos; VI - o fortalecimento de valores humanos e cívicos; VII -a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares; VIII -a indução de boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público; e IX -a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação (Brasil, 2021).

Ao fazer a leitura desses 9 princípios do Pecim, uma ponderação bastante importante deve ser feita. A própria Constituição Federal de 1988, criada após um regime militar que durou 21 anos, já traz esses princípios ao longo do seu texto. A melhoria da qualidade da educação no Brasil e de seus métodos de ensino-aprendizagem é uma meta central do sistema público de ensino do Brasil, o que torna desnecessária a criação de um Programa exclusivo como o Pecim com esse propósito.

Vejamos o que diz o artigo **Art. 206 da CF**:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V 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; (Redação dada pela Emenda

Constitucional nº 53, de 2006)

VI gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII **garantia de padrão de qualidade.**

VIII piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (Brasil, 1988, grifo nosso).

Destrinchando ainda os princípios preconizados pelo decreto criador do Pecim, em seu inciso II lê-se que o atendimento do programa deve ser preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social.

Entretanto, o Projeto Político Pedagógico da escola em análise nessa pesquisa, menciona exatamente o contrário em sua página 9. Nele a descrição socioeconômica e cultural nos traz um panorama de uma clientela formada por pessoas de classe média e baixa (vide Anexo A – figura 10) vinda inclusive de diferentes bairros e até mesmo de outros municípios para estudar ali. Reconhecendo que os alunos são provenientes de famílias de diferentes denominações religiosas e que são engajadas com as atividades desenvolvidas na escola, inclusive com participação significativa. Ainda, é descrito no PPP que há aproximação entre os alunos e que não há problema interpessoal entre eles. O documento diz que:

Percebe-se, claramente, que os alunos gostam da escola, encontram aqui, um ambiente harmonioso e acolhedor; os professores, por sua vez, trabalham há algum tempo na instituição, conhecem bem a realidade local, o que facilita muito toda a organização escolar.¹

Observa-se aqui que o quesito “vulnerabilidade”, mencionado no inciso II do decreto e no Capítulo VI (público-alvo) em seu artigo 13, parágrafo único não se aplica à realidade da escola. Pelo contrário, os estudantes descritos pelo próprio PPP provém de um ambiente familiar participativo e de um bom perfil socioeconômico, na sua maioria. Essas características não apenas já vinham antes mesmo da implantação do programa aproximando a instituição educacional e as famílias, mas também contribuindo para a construção de uma comunidade escolar sólida. Isso além de enriquecer o ambiente educacional, proporcionando oportunidades para troca de

¹ PPP elaborado pela escola analisada no ano de 2021 a 2023.

experiências e perspectivas, contribuindo também para um aprendizado mais abrangente e inclusivo.

Art. 13. O Pecim tem por **público-alvo**:

- I. alunos matriculados em escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio; e
- II. gestores, professores e demais profissionais das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio.
- III. Parágrafo único. No Pecim, **serão priorizados os alunos, os gestores, os professores e os demais profissionais das escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social** (Brasil, 2019, destaque nosso).

Portanto, é relevante questionar em que medida a militarização das escolas públicas em contextos de vulnerabilidade social, como é a justificativa do programa, não está mais relacionada à possibilidade de utilizar as forças militares para exercer controle sobre sujeitos presentes, incluindo educadores e educandos, do que ao desenvolvimento de práticas pedagógicas crítico-humanizadoras. Neste contexto, é pertinente lembrar, conforme enfatizado por Freire (1982, p. 50) que existe uma “tendência dos opressores em inanimar tudo e todos”, uma tendência que está intrinsecamente ligada à busca insaciável por poder.

A escola militarizada em questão destaca-se na sociedade local e regional por ser um caso peculiar no que diz respeito aos critérios estabelecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Anexo A). Através de um trabalho de qualidade dos (as) professores (as) e de toda a comunidade escolar, seus alunos costumam atingir índices superiores em comparação com seus pares em outras escolas públicas estaduais do mesmo município.

Baseado no PPP (2023, p. 11) e em fonte oficial do governo (figura 9) , o índice obtido no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos últimos 3 anos foi de 5.7, superior a todas as demais escolas públicas estaduais da região. Esse desempenho acima da média, que a escola já vinha trazendo desde muito antes da implantação da ECIM, suscita reflexões acerca da eficácia do modelo militarizado naquela unidade, uma vez que a escola já vinha ultrapassando as métricas de avaliação educacional na mesma região. Desta forma, a disparidade dos resultados apresentados desafia mais uma vez a justificativa para a implantação do programa justo na escola pública estadual com maior resultado no IDEB daquele município, uma

vez que, segundo o objetivo trazido nas Diretrizes das Escolas Cívico- Militares para sua implantação em uma escola em seu capítulo I - Histórico das ECIMs no Brasil, que diz que:

o objetivo inicial do Programa é implantar através da adesão voluntária dos entes federativos, o modelo MEC de Ecim em escolas públicas que ofereçam o ensino fundamental II e o ensino médio e que **possuam baixo Ideb e alunos em situação de vulnerabilidade social** (Brasil, 2021, p. 122, grifo nosso).

O contraponto desse resultado instiga uma análise sobre os reais fatores subjacentes que contribuíram para que justamente a escola com maior índice no IDEB regional fosse a “contemplada” com a implantação do programa.

Olhando ainda para as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares- segunda versão - logo em seu prefácio observa-se que houve uma adaptação do que agora deveria ser o Pecim:

Nesta segunda versão do presente Documento, buscou-se ampliar conceitos e estabelecer princípios para as Escolas Cívico-Militares (Ecim) que fossem mais próximos da realidade da educação escolar das redes estaduais, municipais e distrital do Brasil, respeitando o princípio da gestão democrática e visando à melhoria da qualidade da educação básica, por meio de uma gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa (Brasil, 2021, p. 6).

Nesta toada, observa-se que o próprio programa percebeu que as diretrizes contidas no Decreto n. 10.004 de 05 de setembro de 2019 seriam incompatíveis com a realidade das escolas públicas espalhadas pelo país, tendo ele mesmo de se adaptar ao sistema de ensino público já adotado pelo país.

Um outro aspecto observado foi que as Diretrizes que norteiam as Escolas Cívico-Militares buscam se justificar apresentando-se como inspiradas ou até mesmo afinadas com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), principalmente nos princípios trazidos no artigo 206 da CF e art.3º da LDB. Esses princípios preconizam a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a liberdade de aprender, divulgar o pensamento, ensinar, pesquisar, além da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. Ainda, expressam o cuidado com o respeito à liberdade e a tolerância. Neste sentido, com os princípios constitucionais e a LDB já estabelecidos e buscando instituir um ambiente educacional promovedor da formação integral dos estudantes do país, para uma sociedade justa e solidária, não há razão para ser criado um programa

de ensino como o Pecim, que não traz novidades neste sentido.

As Diretrizes das ECIMs trazem como exigências para que o projeto seja implantando, uma infraestrutura escolar baseada nas exigências do Plano Nacional de Educação, o PNE e os lista como: – energia elétrica; – abastecimento de água tratada; – esgotamento sanitário; – manejo dos resíduos sólidos; – acesso dos alunos a espaços para práticas esportivas; – acesso dos alunos a bens culturais e artísticos; – equipamento para laboratórios; – laboratórios de ciências; e – garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência. As condições desejáveis de infraestrutura, materiais e equipamentos e serviços de uma Ecim são: – banheiros adequados para o uso de todos; – laboratório de informática (multimídia); – laboratório de ciências da natureza; – sala de leitura; – pátio escolar em tamanho adequado à quantidade de alunos da escola; – espaço para ensino e prática de esportes; – salas de aula em quantidade suficiente para atendimento de todos os discentes; – acessibilidade para pessoas com deficiência; – sala para a direção escolar; – sala para os professores; – sala do coordenador pedagógico; – sala para Oficiais de Gestão Escolar e Corpo de Monitores; – sala para a secretaria escolar; – espaço para apresentações artístico-culturais, como teatro, dança, coral; carteiras em boas condições de uso para todos os alunos; – mesa e cadeira para o professor; materiais para uso do professor, como giz, pincel, quadro, livros, jogos, mapas; – materiais multimídia nas salas de aula; – acesso à internet; – plantas, árvores e flores; – tratamento do lixo; – água filtrada ou tratada; – merenda escolar; – pintura da escola; e – cozinha e refeitório.

Todavia, essas exigências todas já estão preconizadas pelo Plano Nacional de Educação para toda e qualquer escola pública. Não se trata de um diferencial exclusivo das ECIMs, mas sim uma obrigação de Estado. Garantir a implementação efetiva dessas diretrizes são condições essenciais para um bom processo de ensino e aprendizagem em toda e qualquer escola pública. Proporcionar ambientes seguros, confortáveis e propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes reforça o compromisso nacional com a construção de uma educação inclusiva e equitativa, capaz de atender às necessidades diversificadas da comunidade escolar.

Com foco ainda voltado aos princípios do Pecim, no que diz respeito à criação de ambientes propícios de ensino-aprendizagem, gestão de excelência, articulação e cooperação entre os entes federados, estes deveriam constituir-se em prioridade nos processos educacionais, independentemente da criação de novos modelos de escolas ou, ainda mais grave, novos sistemas de ensino, já que esses princípios estão,

em boa medida, contemplados na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) (lei n. 9394/1996) e no Plano Nacional de Educação (lei n. 13.005/2014).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) não faz menção à realização de um diagnóstico específico para a implementação do modelo de Escolas Cívico-Militares (ECIM) como é indicado nas Diretrizes das ECIMs. Porém, nos intervalos entre as páginas 91 à 101 enumera as responsabilidades de diversos profissionais atuantes na escola, como professores, orientadores, administradores, supervisores e assistentes pedagógicos. Entretanto, o documento não aborda de forma explícita as atribuições da equipe gestora, composta por 11 membros diretos da ECIM, incluindo o Oficial de Gestão (Escolar e Educacional) e os monitores. Essa inobservância da descrição das funções desses membros no documento, pode contribuir para incompreensões dos papéis específicos de cada componente da escola, ressaltando a importância de uma atualização do PPP para poder abranger todas as dimensões do modelo de uma ECIM.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) focou em explicar as funções e papéis de diversos membros da comunidade escolar, detalhando suas responsabilidades, deixando de explicar e detalhar da mesma forma qual seria o papel que os monitores advindos do Pecim teriam. No entanto, ao analisarmos as diretrizes das escolas cívico-militares, observa-se uma abordagem diferente. Lá, no Título I, Cap. I da seção III, que detalha as funções de um monitor dentro de uma ECIM e os reconhece sendo exemplos de cidadãos para os alunos (Brasil, 2021). Esta abordagem sugere implicitamente que os militares são vistos como modelos a serem seguidos, uma vez que são proficientes em seguir regras e normas baseadas nas suas formações em quartéis, enquanto os demais membros civis da escola podem não ser percebidos da mesma forma. Este enfoque nas qualidades cívicas e disciplinares, fazem os monitores serem vistos como tutores dos alunos nas escolas cívico-militares. Desta forma, indicando uma perspectiva de que estes são os verdadeiros exemplos de conduta a serem seguidos pelos estudantes e não os docentes.

Entretanto, o artigo 205 da Constituição Federal estabelece que a educação além de ser um direito de todos é dever do Estado e da família, conferindo uma responsabilidade compartilhada entre a sociedade, o poder público, os educadores e as famílias (Brasil, 1988). Embora o texto constitucional traga a importância de uma educação pautada em princípios como liberdade e pluralismo de ideias, não explicita que os militares, por terem suas formações em quartéis e aprendido a cumprir regras, são automaticamente considerados modelos de conduta. Pelo contrário, o texto sugere

que a responsabilidade pela formação ética e cívica de nossos estudantes deve ser compartilhada por diversos agentes sociais. Logo, é a diversidade de influências que contribui para a construção do caráter dos indivíduos, indo além de uma perspectiva militar.

O Pecim, apesar de ter sido um projeto em parceria com o Ministério da Educação, não observou que seus componentes não fazem parte do rol das pessoas especializadas para estarem atuando dentro de uma escola. A Lei de Diretrizes e Bases em seu Título VI, traz quem são esses profissionais habilitados para atuarem em um estabelecimento de ensino e não cita militares como sendo um deles, como já visto no art. 61, na seção 2.3.2, sobre a alocação de recursos do programa. Porém, nada impede, por certo, que algum militar tenha também formação na área da educação, nos termos previstos em lei. Entretanto, em seu art. 67, §1º a LDB preconiza que “experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério” (Brasil, 1996).

Na escola analisada apenas um militar possuía formação acadêmica para atuar como profissional da educação e assim o fez. Atuou em sala de aula como ministrante do Projeto Valores.

À propósito, o Projeto Valores sugerido pelo Programa e trabalhado por militar em sala de aula com o intuito de proporcionar discussões sobre princípios, tradições e valores necessários ao desenvolvimento de atitudes e hábitos saudáveis à vida em sociedade, para , conforme mencionado nas Diretrizes do Projeto para combater problemas como “[...] violência, intolerância, discriminação, preconceito, corrupção, entre outros [...]” já era desenvolvido de forma semelhante na escola anteriormente à chegada dos militares, como é mencionado pelos próprios, no setor dos APÊNDICES do PPP em que traz o modelo do Projeto Valores (Brasil, 2021, p. 71). Nele há seguinte observação mencionada pelos próprios: “Ao chegar na unidade escolar percebemos que já trabalhavam de maneira semelhante, pois o projeto anual: ‘HF – Somando saberes’ trata de valores, e tem como tema: ‘Escola de talentos socioemocionais para a construção da cidadania’”.²

Uma dúvida que acontecia de forma recorrente entre a comunidade escolar era se com o projeto implantado teria mudança quanto ao uso do uniforme escolar. Talvez essa dúvida era trazida levado pelo imaginário das fardas dos oficiais e de alunos de escolas militares tradicional. Mesmo com o projeto sugerindo um fardamento

² PPP elaborado pela escola analisada no ano de 2021 a 2023, p. 120.

diferenciado , inclusive com o uso de um exclusivo para solenidades e o custeio desses pelos recursos enviados pelo MEC (o que não é comum ocorrer com as outras escolas públicas regulares estaduais) a adoção de modelo desse tipo de vestimenta não ocorreu. Os alunos continuaram a fazer uso do uniforme já conhecido de muito antes da chegada dos monitores e adquiridos com os recursos próprios de cada família.

Visivelmente, a alteração mais significativa na estrutura da escola foi na sua fachada que recebeu a pintura na cor azul, característica das ECIMs, contribuindo para o seu reconhecimento por quem ali passasse. Além disso trazia o letreiro indicando que ali se fazia presente uma escola cívico-militar, juntamente com o nome antigo da escola.

Importante destacar que a escola faz uma passagem do espaço privado para uma educação pública no sentido de coletivo. Os alunos aprendem a ideia da igualdade quando entram na escola e se dão conta de que as regras valem para todos. Enquanto na família a relação é via de regra assimétrica, é na escola que o aluno identifica que existe diferença em termo de funções que são exercidas. As funções passam a ser simétricas: direção, professores (as) e aluno (a) têm funções diferentes, mas os princípios devem valer para todos. É nesse espaço também que o (a) aluno (a) vai aprender a lidar com a diversidade e perceber que as multiplicidades de indivíduos são um bem democrático. Desta forma, a aprendizagem da passagem do espaço privado para o público se dá na escola e ela precisa ser pensada e desenvolvida de fato para dar conta dessas características.

Considerando que alunos e alunas são atores importantes para que o espaço democrático da escola se consolide, a exclusão desses no processo de implantação do programa Pecim na escola para que pudessem serem ouvidos e opinarem como todos os outros membros da comunidade fizeram e que inclusive está previsto no próprio Manual de Consulta Pública do programa, tornou-o impositivo e antidemocrático.

Evidente que em uma escola grande, com o número de alunos matriculados passando de 1000, a chegada de novos servidores para auxiliar na organização da escola é muito bem-vinda, ainda mais quando esse número salta para 11 da noite para o dia.

Entretanto, a escolha de militares da reserva contratados com altas remunerações para, como se tornou na prática da escola, exercerem basicamente papel de inspetores de alunos/as ou na ausência de algum professor ou professora,

permanecerem com os estudantes conduzindo-os com atividades de cunho cívico, não se configura eficiente, de acordo com os princípios da administração pública.

Nessa mesma escola, durante a pandemia e no período em que se estava no ensino híbrido, havia dois monitores civis contratados para basicamente exerciam a mesma função dos monitores militares: auxiliavam na organização da escola, inclusive evitando que, na ausência de algum professor, os estudantes ficassem sem atividades, pois aplicavam as que os docentes deixavam antecipadamente na mecanografia, por exemplo. Além disso, tinham como responsabilidade auxiliar professores e funcionários para que a organização se estabelecesse dentro do planejado pelo Plano de Contingência (PLACON), com a diferença de que juntos não percebiam nem a metade da remuneração de um dos oficiais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa indica que a implementação do PECIM não alterou significativamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que seguiu com a mesma base do anterior, respeitando as leis educacionais vigentes. As mudanças foram limitadas à presença de militares no ambiente escolar, principalmente para garantir a disciplina, controlar a circulação de alunos e substituir servidores civis em funções como a busca ativa de ausências. Os militares também coordenaram solenidades cívicas e supervisionaram a organização das turmas.

Apesar da escola já apresentar bom desempenho acadêmico e boa convivência escolar, a introdução do PECIM causou confusão na comunidade, que esperava mudanças estruturais e melhorias no ensino, o que não ocorreu. A implantação foi vista como autoritária e imposta, sem consulta adequada aos pais e, principalmente, aos estudantes, que não foram consultados. O PECIM também se mostrou financeiramente oneroso, com recursos federais sendo direcionados principalmente aos salários dos militares, deixando pouco para infraestrutura e melhorias na escola.

Além disso, a militarização não contribuiu de forma significativa para a melhoria do ensino, como indicam dados sobre o rendimento das escolas cívico-militares, que não mostraram resultados superiores aos das escolas regulares. O programa tem sido defendido por motivos ideológicos, com governantes em estados ligados ao bolsonarismo, como Santa Catarina, optando por manter a iniciativa, mesmo sem recursos federais.

O PECIM é visto como uma solução ineficaz para os desafios educacionais do Brasil, já que a educação deve ser garantida de forma igualitária para todos os estudantes, sem segregação. A continuação do programa nos estados é custosa e não traz os benefícios prometidos, com investimentos baixos em infraestrutura escolar. A verdadeira melhoria na educação viria de um aumento significativo no investimento em recursos para escolas regulares e valorização dos profissionais da educação, algo que o PECIM não aborda adequadamente.

REFERÊNCIAS:

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283>

AMARAL, D. P.; CASTRO, M. M. De. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1078–1096, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147129>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Defesa; Ministério da Educação. **Escola cívico-militar**: consulta pública. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/Consulta_Publica_IDV_Cartilha_V2.pdf . Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Metodologia de avaliação dos resultados do Pecim**. Brasília, 2021. Disponível em: https://pecim.ibict.br/wp-content/uploads/2021/11/Resumo_Metodologia_IPECIM.pdf Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica Nº 60/2023/DPDI/SEB/SEB**. Brasília, DF, 12 jun. 2023. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2023/07/notatecnicaescolascivicomilitares-1.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria interministerial nº 2, de 19 de abril de 2023. Altera a Portaria Interministerial MEC/ME nº 7, de 29 de dezembro de 2022, [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 79, p. 74, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-2-de-19-de-abril-de-2023-479189172>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 40, de 22 de janeiro de 2021. Altera a

Portaria MEC nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM, em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares – Ecim nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal. **Diário oficial da união**, Brasília, seção 1, ed. 16, p. 99, 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diretrizes das escolas cívico-militares**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Metodologia de avaliação dos resultados do Pecim**. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2022. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/5405_Metodologia_Avaliacao_dos_resultados_Pecim_08dez22.pdf/4035ac9e-c9a8-4c2f-b3e8-2b8caf045004?version=8.0. Acesso em: 27 fev. 2024.

FRASER, N. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. São Paulo: Autonomia literária, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

IBGE. **Cidades e estados**: Santa Catarina. Rio de Janeiro, [2022]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc.html>. Acesso em: 29 fev. 2024.

LEVITSKY, S.; ZIBBLAT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

SANTA CATARINA. Controladoria-Geral do Estado. **Portal da Transparência do Poder Executivo de Santa Catarina**. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://www.transparencia.sc.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 426, de 22 de dezembro de 2023**. Institui o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares e estabelece outras providências. Florianópolis: Governo do Estado, 2023. <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-426-2023-santa-catarina-institui-o-programa-estadual-das-escolas-civico-militares-e-estabelece-outras-providencia>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação na palma da mão**. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SANTOS, C. A. *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295> SEBRAE/SC. **Cadernos de desenvolvimento**: Tubarão. [S. L.]: Sebrae/SC, 2019. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/municipios/sc/m/Tubarao%20%20Cadernos%20de%20Desenvolvimento.pdf>. Acesso em? 07 dez. 2024.

SILVA, B. A. R. DA .. A concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. E268987, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.1590/ES.268987>

YIN, R. K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

O PNLD LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA:

Uma revisão bibliográfica

Rita de Cassia da Silva Costa

Chirley Domingues

As reflexões apresentadas constituem parte da dissertação intitulada **O PNLD Literário e a formação do leitor literário: um olhar sobre a produção científica brasileira** desenvolvida no âmbito do mestrado em educação. O estudo, que incluiu revisão bibliográfica e pesquisa documental, teve como objetivo principal mapear produções científicas que tematizam o PNLD Literário, edição 2020, e seu impacto na formação de leitores literários nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil. Nesse recorte serão apresentados os achados em revistas acadêmicas utilizando descritores específicos como "PNLD Literário", "PNLD Literário e formação do leitor", "PNLD Literário nos Anos Finais", e "PNLD Literário e letramento literário". Após a seleção inicial, foram revisados resumos e palavras-chave para identificar os artigos que se alinhassem aos critérios de inclusão, especialmente aqueles focados nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A análise permitiu explorar convergências, divergências e contribuições dos estudos para ampliar o nosso entendimento sobre o PNLD Literário como política pública educacional no Brasil.

A estratégia metodológica empregada na seleção dos textos consistiu na seleção dos títulos e leitura dos resumos para identificar estudos pertinentes à temática em questão. Os trabalhos selecionados foram posteriormente examinados integralmente, permitindo uma compreensão mais aprofundada e um diálogo mais substancial com outros pesquisadores. É relevante notar que, embora alguns estudos possam ter sido inadvertidamente omitidos, o resultado obtido não surpreende, dado o período relativamente curto de implementação do PNLD Literário como política pública.

A análise dos documentos escolhidos foi realizada com ênfase nas convergências, divergências, potencialidades e similaridades encontradas no que diz respeito a contribuição do PNLD Literário para formação de leitores literários nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Essa análise é primordial para o desenvolvimento do debate sobre políticas de incentivo ao livro e à leitura no Brasil. Ela proporciona entendimentos valiosos para a compreensão da dinâmica dessas políticas públicas, permitindo identificar lacunas,

potenciais áreas de aprimoramento e direcionamentos para futuras ações e pesquisas. Ao abordar o tema do PNLD Literário e formação do leitor literário nos anos Finais do Ensino Fundamental, estamos explorando uma questão de relevância social e educacional, enriquecendo o campo acadêmico com novas perspectivas e conhecimentos, e contribuindo para o desenvolvimento de intervenções educacionais mais eficazes.

Aprofundar as descobertas sobre os caminhos que incentivam a formação de leitores literários nos anos finais do Ensino Fundamental foi o que nos mobilizou para a realização do mestrado. Depois de muito tempo em sala de aula acompanhando a aprendizagem e mediando a leitura de textos literários, tornou-se evidente para nós que há muitos desafios que dificultam a formação de leitores. No entanto, nos filiamos à defesa da necessidade de ultrapassar os fatores que dificultam a literatura de alcançar seu verdadeiro propósito. Dentre essas questões algumas têm relevância fundamentais. Primeiramente, o professor precisa aproximar os alunos da literatura e promover o encontro efetivo entre o texto e o leitor, sendo o professor o mediador entre os alunos e os textos. Como leitor mais experiente e responsável por sistematizar o ensino em sala de aula, o professor pode criar um ambiente propício para mobilizar o interesse pela leitura literária. Isso envolve a seleção de textos adequadas ao público-alvo, a promoção de atividades que estimulem a reflexão e a interpretação dos textos, e o incentivo à participação ativa dos alunos nas discussões sobre as obras. Ao mesmo tempo, o professor pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de compreensão, análise e crítica, capacitando-os para uma leitura mais autônoma e significativa.

Zilberman (2009) esclarece que não é suficiente, porém, aproximar leitores e textos. Do mesmo modo, não basta promover uma leitura que se limite à superfície do texto. O professor, de acordo com a citada autora, deve provocar o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. É a partir daí que se pode falar de leitor crítico.

Dessa forma, a mediação se faz com uma condução efetiva da leitura. Para tanto, o uso variado de estratégias de leitura é indispensável. Ler em voz alta para os alunos, levá-los a observar a entonação e as pausas, enfatizar passagens mais relevantes, assim como oportunizar, após a leitura, interpretações significativas e o

compartilhamento dessas são algumas possibilidades para que essa condução seja eficaz.

Ao promover uma leitura que resulte em verdadeira interação do aluno com o texto, o professor oportuniza um percurso formativo de qualidade. Mas, para que isso se concretize no espaço da sala de aula, o contato com o texto literário em diversas materialidades se faz necessário. Ou seja, a leitura literária na escola não pode estar limitada ao livro didático e a fragmentos de textos. Os alunos precisam ter contato com textos literários, na íntegra, conhecer gêneros e autores diversos, ler livros impressos e ter contato com a materialidade das edições, bem como ter acesso aos livros digitais. No entanto, não podemos fechar os olhos a uma questão essencial, a desigualdade social que ainda se faz presente no nosso país é um fator que dificulta o acesso à leitura literária para grande parte das crianças e jovens desse país. Por isso, tornam-se tão necessárias as políticas públicas de incentivo à leitura, como historicamente ocorre no Brasil.

O PNLD Literário é a única política pública de incentivo à leitura em vigência na atualidade. Portanto, a promoção da leitura literária nas escolas e a formação de leitores, sobretudo nas instituições públicas, depende do bom desempenho dessa política. Nesse sentido, não podemos deixar de registrar a significativa contribuição do PNLD Literário para a promoção da educação e do desenvolvimento cultural, ao proporcionar acesso a materiais de qualidade e estimular o hábito da leitura desde a infância. A construção dessa pesquisa nasce do nosso reconhecimento à relevância desses programas para a escola de educação básica no nosso país, bem como por interesse pela leitura da literatura na escola e, por extensão, pela formação do leitor literário.

A pesquisa foi pautada no seguinte questionamento: Qual a contribuição do PNLD Literário para a formação de leitores nos Anos Finais e para o papel do professor como mediador? Para responder ao questionamento apresentado, consideramos relevante, ainda que de forma sucinta, traçar um percurso das políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil que levou ao PNLD Literário. Em seguida, tecemos algumas reflexões sobre a formação do leitor literário na escola, abordando temas como a história da leitura da literatura no contexto escolar brasileiro e a atuação docente nesse contexto. Por fim, nos dedicamos à apresentação e análise dos artigos selecionados para a pesquisa em diálogo com autores como Cosson (2014), Zilberman (2009), Lajolo (2008).

Para fazer um resgate histórico das políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil, é preciso voltar ao ano de 1937 quando é criado o Instituto Nacional do Livro cujas atribuições eram institucionalizar a política nacional das bibliotecas e do livro. No ano de 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

Durante todo o século vinte, muitas foram as políticas públicas criadas para tentar melhorar os índices de leitura no país. Já no final do século, em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) instituído com a finalidade de distribuir acervos de literatura para as escolas da rede pública de ensino básico, a fim de garantir o acesso de alunos, professores e comunidade à cultura e à informação (Fernandes, 2019). Inicialmente, o programa foi direcionado apenas às escolas do ensino fundamental e ao sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, ao longo dos quase vinte anos de vigência, o PNBE passou por algumas reformulações, tornando-se mais complexo e abrangendo obras e públicos diversos.

Posteriormente, em 2006, foi lançado o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que propõe, de acordo com Fernandes (2019), uma política pública para estimular a leitura e o livro no Brasil, abrangendo ações nas áreas de democratização do acesso, fomento à leitura, valorização institucional e estímulo à economia do livro. Portanto, tendo em vista a formação de leitores, o PNBE, desde a sua implantação, modificou-se e adequou-se à realidade e às necessidades educacionais.

Em 2016 o programa foi descontinuado, mas os acervos distribuídos ainda são de propriedade das escolas e devem permanecer nas bibliotecas das instituições. Isso garante que os recursos fornecidos pelo programa sejam utilizados de forma eficiente e que os livros estejam disponíveis para acesso e uso dos estudantes e membros da comunidade escolar.

Entre 1997, ano em que o PNBE iniciou suas atividades, e 2014, último ano de execução do programa, foram comprados e distribuídos aproximadamente 350 milhões de exemplares, totalizando um investimento de mais de R\$ 1,3 bilhões por parte do governo federal. Tais números sinalizam não apenas a ascendente valorização das políticas públicas de fomento ao livro e à leitura, como também o fortalecimento do campo editorial no Brasil. Sem dúvida, como atesta Lajolo (2008, p. 106), essas iniciativas governamentais “têm, por um lado, nas crianças e nos jovens o alvo final de suas ações e, por outro, a indústria do livro como parceira e também beneficiária.”

De acordo com portal do MEC, O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa destinada à avaliação e à disponibilização regular e gratuita de obras didáticas, pedagógicas, literárias e outros materiais de apoio à prática educativa. Seu objetivo é atender escolas públicas de educação básica, incluindo redes federal, estaduais, municipais e distrital, bem como instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (Brasil, 2017a), unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

O PNLD Literário, ou Programa Nacional do Livro Didático Literário, é uma iniciativa do governo brasileiro que integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Seu principal objetivo é disponibilizar obras literárias de qualidade para alunos e professores das escolas públicas de todo o país, com o intuito de promover a formação de leitores literários desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O PNLD Literário de 2020 foi organizado de forma a oferecer uma seleção de obras literárias destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental, contemplando alunos do 6º ao 9º ano. Essas obras foram escolhidas com base em critérios específicos, visando proporcionar uma ampla diversidade de gêneros, estilos e autores, que abordem temas relevantes e que possam despertar o interesse dos estudantes.

Para organizar o PNLD Literário de 2020 foram consideradas as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), levando em conta as demandas e necessidades das escolas públicas de todo o país. As obras selecionadas passaram por uma avaliação criteriosa, realizada por uma equipe de especialistas, que analisaram aspectos como qualidade literária, pertinência temática, adequação ao público-alvo e contribuição para a formação de leitores críticos e reflexivos.

O acervo do PNLD Literário de 2020 inclui uma variedade de obras, como romances, contos, crônicas, poesias, peças teatrais e outros gêneros literários. Essas obras foram escolhidas para oferecer aos alunos uma experiência rica e diversificada de leitura, que estimule o desenvolvimento de habilidades como compreensão textual, análise crítica, interpretação e apreciação estética.

Por meio do PNLD Literário, as escolas públicas têm a oportunidade de receber gratuitamente essas obras literárias, que são disponibilizadas em forma de coleções ou kits, facilitando o acesso dos alunos a uma ampla variedade de textos de qualidade. Essa iniciativa busca promover a formação de leitores competentes e críticos, contribuindo para o desenvolvimento educacional e cultural dos estudantes brasileiros.

Embora o PNLD Literário tenha sido implementado em um contexto político conturbado, seu objetivo principal era fornecer materiais didáticos de qualidade para as escolas, especialmente no que diz respeito à literatura, buscando assim estimular o interesse dos alunos pela leitura e promover o desenvolvimento de suas habilidades literárias.

Sabe-se que o livro literário é um recurso para a promoção de práticas de leitura literária na escola. É através dele que nossos(as) alunos(as) podem ter acesso à literatura e a oportunidade de ampliar seu repertório cultural, suas práticas de linguagem e de letramentos. Através do livro literário, também, nossos(as) estudantes podem ampliar sua compreensão do mundo que os(as) cerca, ter acesso a diferentes pontos de vista e ao potencial transformador e humanizador da Literatura.

O **Guia Digital do Professor**, material que acompanha o acervo do PNLD Literário, ressalta a importância do papel do professor no processo de seleção de livros literários para adoção nas escolas. Ele destaca que o envolvimento e comprometimento do professor são fundamentais para analisar e discutir com a equipe de trabalho todos os aspectos relevantes na escolha dos livros. Essa escolha deve ser consensual e bem fundamentada, visando garantir que os livros selecionados contribuam efetivamente para melhorar as práticas de leitura literária na escola e para a formação de jovens leitores.

Entre todas as políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil, talvez o PNLD Literário seja o que mais deixa clara a preocupação com o papel do professor enquanto mediador. Tal preocupação se torna compreensível se considerarmos que esse o professor é quem oportuniza o primeiro contato de grande parte das nossas crianças com a leitura literária. Assim sendo, é preciso que haja uma série de fatores para que

essa mediação se concretize no contexto escolar, como tempo e espaço para as leituras; uso de estratégias que incentivem os alunos a terem contato efetivo com os textos; acesso a uma variedade de gêneros e autores, além de um acervo variado disponível.

Ocorre, porém, que ao longo da história da educação formal no Brasil, a literatura está fortemente vinculada ao ensino e, como muito bem definiu Lajolo (1982), o texto literário serviu, e ainda serve, como pretexto para abordagens de conteúdos curriculares e, portanto, para o ensino da língua. Zilberman (2009), ao fazer uma análise da literatura na história da escola brasileira. De acordo com a citada autora, o papel da literatura na escola antiga não se limitava a formar leitores e apreciadores da arte literária; sua finalidade estava intrinsecamente ligada à transmissão de regras gramaticais e princípios que moldariam os futuros cidadãos. A persistência desse modelo ao longo dos séculos é evidente e fizeram parte da memória de muitos dos escritores e intelectuais brasileiros, como Manuel Bandeira, Cyro dos Anjos e Paulo Mendes Campos, cujas experiências educacionais estão repletas de referências de clássicos literários, lidos exaustivamente, levando-os, inclusive, a decorar páginas dos mais renomados títulos da literatura brasileira e universal.

Integrar a leitura literária no currículo escolar foi e ainda é um processo desafiador, envolvendo desde a resistência cultural, a configuração dos currículos escolares, onde os tempos e os espaços são organizados para um ensino conteudista, e a capacitação dos educadores. Superar esses desafios requer esforços conjuntos que visam criar um ambiente propício ao desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos.

Cosson (2014) propõe um conjunto de práticas direcionadas ao ensino de literatura, que servem como orientações flexíveis, adaptáveis às diversas demandas e experiências dos professores. Inicialmente, ele preconiza o estabelecimento de uma comunidade de leitores onde a circulação dos textos seja respeitada, juntamente com as possíveis dificuldades de interpretação. Este método visa a garantir a participação ativa dos alunos na esfera literária, promovendo assim sua agência como sujeitos cognitivos. A segunda medida destaca a importância de ampliar os horizontes de leitura e percepção da literatura através de diversos suportes, enriquecendo assim a experiência literária dos alunos. A terceira prática concentra-se no papel do professor em formar o repertório dos alunos, compreendendo a literatura como um sistema cultural complexo. Por último, Cosson (2014) ressalta a relevância da escrita como uma

ferramenta essencial no ensino de literatura, oferecendo aos alunos a oportunidade de aprofundar tanto a compreensão quanto a produção de textos literários, fortalecendo assim suas habilidades de expressão e análise textual.

O autor destaca o papel preponderante do professor como mediador, necessário para orientar os alunos a desenvolverem uma relação reflexiva com a linguagem, bem como promovendo práticas pedagógicas que incentivem o engajamento ativo com a literatura. Na pesquisa que realizamos ficou clara a preocupação com o papel do professor como mediador entre os livros e os leitores. Nesse bojo, a formação docente é uma preocupação que ganha relevância nos estudos sobre o PNLD Literário, como é possível evidenciar nos cinco artigos ora selecionados.

O artigo de Domingues e Klayn (2022) tem como objetivo investigar as concepções de literatura, livro literário e texto literário presentes no Guia PNLD Literário 2020. Para isso, traça um histórico dos principais programas de fomento à leitura literária no âmbito governamental brasileiro, desde o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) até a sua versão mais recente: o PNLD Literário 2020. A análise compara as edições de 2018 a 2020 do Guia do Professor, examinando como ele se apresenta aos docentes e define literatura, além dos critérios que orientam a escolha das obras.

Os resultados indicam uma tensão entre a autonomia docente e a necessidade de investimentos na formação para a escolha e o trabalho com o literário, com os Guias tentando suprir essa demanda por meio exclusivo de materiais de apoio ao fazer docente. (Domingues; Klayn, 2022)

A motivação para o estudo de Domingues e Klayn surge das reflexões dos autores durante a seleção de livros literários para suas escolas o que os levou a fazer uma discussão sobre a presença de obras literárias em salas de aula de escolas públicas, o que envolve o complexo processo de seleção e apresentação dessas obras aos alunos. (Domingues; Klayn, 2022)

Para os autores, diferentemente do PNBE, o PNLD Literário utilizou um processo de seleção mais transparente e incluiu materiais de apoio aos professores. A escolha dos livros pelas escolas foi realizada através de uma plataforma eletrônica, promovendo maior participação dos docentes no processo. Nesse sentido, houve avanços e contribuições do programa para a prática pedagógica e o incentivo à leitura nas escolas públicas. A análise do guia PNLD Literário 2020 com base nos princípios da Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada nas teorias do Círculo de

Bakhtin, revelou uma série de percepções sobre a relação entre literatura, docência e ensino, assim como os desafios inerentes à definição do texto literário. O estudo enfatiza a importância de considerar tanto a materialidade do documento quanto as orientações ideológicas que influenciam a produção discursiva.

Os autores destacam que a edição de 2020 possibilita a “autonomia didático-pedagógica”, o que evidencia a importância dos saberes docentes e o papel do professor como mediador de leitura. Tal aspecto pode ser interpretado como uma resposta a críticas anteriores sobre a autonomia dos professores na seleção de livros. No entanto, apesar das mudanças, a falta de investimento em formação continuada para os professores é uma lacuna significativa. Com os recursos digitais disponíveis hoje, a formação continuada poderia ser mais efetivamente implementada, mas ainda há uma ausência de iniciativas concretas nesse sentido. A responsividade do guia ao incluir material de apoio, sem a devida formação, pode não ser suficiente para transformar a prática pedagógica de maneira significativa. (Domingues; Klayn, 2022)

O segundo artigo em destaque, assinado por Barbosa Filho e Segabinazi (2024), teve como objetivo analisar as obras literárias selecionadas pelo programa de fomento à leitura do FNDE como amostra de uma tendência na seleção de obras para o público jovem. A pesquisa aborda brevemente a definição de literatura juvenil a partir dos estudos de Antunes (2019), Ceccantini (2020) e Gregorin (2011), seguida de uma comparação dos elementos gerais do PNLD Literário e a configuração do programa. O estudo avalia criticamente as obras **Quando meu pai perdeu o emprego** de Wagner Costa, **Irmão Negro** de Walcyr Carrasco, **Malala, a menina que queria ir para a escola** de Adriana Carranca, e **A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying** de Maria Tereza Maldonado.

A investigação incluiu três planos de trabalho: uma pesquisa quantitativa sobre a abrangência do programa, uma pesquisa qualitativa sobre os referenciais teóricos dos leitores juvenis, e uma pesquisa qualitativa sobre a análise literária da literatura juvenil. O artigo aborda o terceiro plano, analisando obras selecionadas pelo FNDE para o público jovem, especificamente na rede municipal de João Pessoa, Paraíba. (Barbosa Filho; Segabinazi, 2024)

As considerações finais destacam a importância do estudo das políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil, especialmente a aquisição de livros literários juvenis para o ensino nas escolas públicas. A pesquisa informa sobre as estruturas de circulação e distribuição de livros no país, delineando um corpus relevante para

investigar a literatura juvenil como gênero central nas políticas de fomento à leitura, exemplificado pelo PNLD Literário 2020. O estudo identifica a necessidade de análises mais críticas e localizadas do corpus disponível, com o objetivo de estabelecer um sistema literário mais autocrítico que melhore tanto o programa quanto as obras e sua recepção pelos jovens leitores no ambiente escolar. (Barbosa Filho; Segabinazi, 2024)

Já o artigo de Nunes, Melo e Silva (2023), publicado na **Revista Brasileira de Alfabetização** (RBA), examina os dois principais programas brasileiros de distribuição de livros no período de 2013 a 2023: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) literário. A análise fundamenta-se na relação entre leitura literária e democracia cultural, conforme delineado por Soares (2008) em "Leitura e democracia cultural".

A metodologia adotada foi a análise documental, envolvendo a comparação de dados gerais dos programas PNBE e PNLD Literário. Para tanto, foram examinadas as publicações disponíveis no **Diário Oficial da União** (DOU) e no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A pesquisa evidenciou como esses programas influenciam a distribuição equitativa de bens simbólicos e a intencionalidade da leitura literária. (Nunes; Melo; Silva, 2023)

Os autores analisaram a relação entre leitura e democracia cultural, tomando como base as reflexões de Magda Soares (2008) em seu texto "Leitura e democracia cultural". Soares destaca a importância da distribuição equitativa de bens materiais e simbólicos, incluindo a literatura, para promover a igualdade e a participação democrática na sociedade. O texto ressalta a necessidade de acesso universal à leitura, especialmente à leitura literária, como um meio de desenvolver o pensamento crítico e estético dos cidadãos. (Nunes; Melo; Silva, 2023)

Os resultados indicam que, embora os programas de leitura sejam essenciais para as políticas públicas voltadas à promoção da equidade no acesso à literatura nas escolas públicas, a simples distribuição de livros, como realizada pelo PNBE e pelo PNLD Literário, é insuficiente para fomentar uma leitura de qualidade. Nesse sentido, os autores reiteram a perspectiva de Antônio Candido (2004), que defende a literatura como um direito fundamental para a humanização e a construção de uma sociedade justa. Assim sendo, além da distribuição de livros, é necessário um esforço contínuo e abrangente para garantir o efetivo uso e apreciação desses materiais pelos alunos, contribuindo para a democratização cultural e a formação de leitores críticos. (Nunes; Melo; Silva, 2023)

O quarto artigo analisado, cuja autoria é de Pontes (2020), foi publicado na **Revista ALERE**. A proposta da discussão foi apresentar uma contextualização dos programas de incentivo à leitura no Brasil, com foco específico no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), na sua versão "PNLD Literário", que visa à distribuição de obras literárias às escolas públicas brasileiras.

Além de apresentar um histórico interessante das políticas públicas de leitura, destaca que a preocupação com a falta de material de leitura adequado para crianças brasileiras começou a ser evidente na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Instituto Nacional do Livro (INL). Desde então, o Brasil tem buscado constantemente formas de promover a leitura e democratizar o acesso à cultura e à informação, com programas como o PNBE e o PNLD Literário, este último focado especificamente em obras literárias para escolas. (Pontes, 2020)

Para o autor, o edital do PNLD-Literário 2020 permite a inclusão de obras com múltiplos temas, desde que especificados, e abrange diversas categorias literárias, excluindo obras em domínio público originalmente escritas em português, mas aceitando traduções que atendam aos critérios estabelecidos. Os gêneros contemplados incluem poesia, prosa, teatro, textos populares, obras clássicas, livros de imagens e quadrinhos. A pluralidade do edital é evidente na inclusão de temas como identidade, amadurecimento, convivência democrática e valorização estética, promovendo a construção de um leitor reflexivo e respeitoso. Essa abordagem progressista destaca a criança e o jovem como protagonistas na sociedade, alinhando-se com concepções modernas de infância e literatura. (Pontes, 2020)

O último artigo selecionado, de Scheffel (2021), tem como objetivo analisar as concepções de ensino de literatura presentes no edital do PNLD) Literário de 2018, bem como algumas propostas de ensino de literatura encontradas nos materiais de apoio ao professor. Para isso, o autor estabelece um diálogo com conceitos e práticas de ensino de literatura de Colomer (2007) e Cosson (2014), que parecem embasar essas propostas.

Scheffel (2021), em sua análise do material de apoio do PNLD Literário, discute detalhadamente os critérios e objetivos do programa. O estudo aborda como o programa visa a, entre outros objetivos, democratizar o acesso à cultura e fomentar a leitura, destacando-se pela inclusão de obras literárias para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nas considerações finais, o artigo destaca que, apesar de não serem obrigatórios no PNLD Literário, os materiais de apoio ao professor representam uma ferramenta valiosa para a pesquisa e o ensino. As editoras demonstram uma clara preocupação em atender às exigências do edital, refletindo concepções sobre o papel da literatura na educação. O esforço das editoras e suas equipes é evidente na tentativa de compreender e atender às expectativas, especialmente quando os termos do edital não são claros. Questões como o significado de atividades de pré-leitura e pós-leitura, bem como a abordagem de temas da obra sem comprometer a educação literária, são desafios que as editoras buscam resolver para proporcionar um ensino de literatura mais eficaz. (Scheffel, 2021).

Ao longo deste estudo, pudemos constatar que a leitura de textos literários é uma ferramenta poderosa para expandir horizontes, fomentar a reflexão crítica, promover a compreensão empática entre diferentes indivíduos e proporcionar o contato com o conhecimento e com a arte expressa por palavras e imagens. Mas, para que o encontro dos leitores e a literatura aconteça é preciso que os textos literários estejam disponíveis na escola, em tempos e espaços que não sejam apenas limitados aos momentos de abordagem do conteúdo curricular. Por isso, as políticas públicas de incentivo à leitura como o PNLD Literário ainda são essenciais no nosso país. Segundo os artigos analisados, O PNLD Literário é amplamente reconhecido como uma ferramenta essencial para promover a leitura literária nas escolas, oferecendo suporte significativo para que os leitores se envolvam com os textos, produzam significados, compartilhem suas opiniões e reflexões sobre os textos lidos, formando em sala de aula o que Cosson (2021) define como comunidade de leitores.

Alguns estudos apontam problemas persistentes no contexto das escolas, como as condições das bibliotecas e os espaços de mediação da leitura. Nunes, Melo e Silva (2023) identificam a falta de divulgação dos acervos, a precarização das bibliotecas e a ausência de mediadores de leitura qualificados como questões que comprometem a efetividade do PNLD Literário e a promoção da leitura nas escolas. Essas deficiências dificultam a implementação eficaz das políticas de letramento literário e a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Há, no entanto, um consenso que precisa ganhar destaque, a necessidade de formar mediadores de leitura qualificados. Nunes, Melo e Silva (2023), Domingues e Klayn (2022), Scheffel (2021) e Barbosa Filho e Segabinazi (2024) enfatizam que os professores devem receber formação contínua para utilizar as obras literárias de

maneira eficaz em sala de aula. Essa formação é vital para proporcionar uma experiência estética significativa para os alunos e para promover o desenvolvimento de habilidades literárias de forma eficiente e enriquecedora. Nesse sentido, A colaboração entre professores, bibliotecários e a necessidade de uma formação contínua e qualificada para os mediadores de leitura são aspectos essenciais para maximizar as contribuições do PNLD Literário na formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, J. E. L.; SEGABINAZI, D. M. Literatura juvenil no PNLD literário 2020: uma análise de obras selecionadas no município de João Pessoa-PB. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, 2024.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. O ensino de literatura sempre: três desafios hoje. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira *et al.* (org.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto. 2014.

DOMINGUES, D.; KLAYAN, D. Acervos literários na escola: concepções de literatura, livro literário e texto literário no guia PNLD literário 2020. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, p. 782-796, 2022.

FERNANDES, E. C. Bibliotecas públicas no Brasil: origem e perspectivas. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 24, n. 53, p. 81-99, 2019.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PONTES, F. E. C. Programas de incentivo à leitura no Brasil: uma análise do PNLD Literário 2020. **Revista Alere**, v. 21, n. 1, p. 251-270, 2020.

NUNES, M. F.; MELO, C. A.; SILVA, C. M. F. Análise comparativa do Programa Nacional Biblioteca da Escola e do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD literário a partir da relação entre leitura e democracia cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, p. 1-11, 2023.

SCHEFFEL, M. V. Análise de Material de Apoio do PNLD-Literário de 2018. **Signum**: Estudos da Linguagem, v. 24, n. 2, p. 85-97, 2021.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009.

DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS ANOS FINAIS DA REDE MUNICIPAL DE LAGUNA: Reflexões sobre o sistema apoia

Juliana Fagundes de Carvalho

Chirley Domingues

A educação é um direito fundamental, garantido pela legislação brasileira. É, ainda, considerada por grande parte dos cidadãos como um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, a persistência de altos índices de abandono e evasão escolar revelam profundas desigualdades e desafios estruturais que precisam ser enfrentados com urgência por toda a sociedade brasileira.

No que se refere à legislação, a educação brasileira tem como referência principal a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo objetivo é regulamentar a educação nacional estabelecendo princípios e finalidades em consonância com a Constituição Federal (CF), política pública instituinte que prevê a educação como um direito fundamental. Sendo a Carta Magna da educação brasileira, a LDB define regras para a formação dos sistemas de ensino, a fim de promover, principalmente, a universalização da educação básica com garantia de acesso e permanência dos estudantes nas escolas dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, conhecida como Lei do Plano Nacional de Educação 2024 (PNE), ratifica a educação escolar obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, reforçando que é dever do Estado oportunizar o acesso à educação básica da pré-escola até o ensino médio.

Acerca dos princípios da educação nacional, a LDB estabelece a forma como o ensino será ministrado no país, em instituições públicas e privadas, considerando, como prioridade, entre outras, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, como mostra o artigo 3º, inciso I do texto legal (Brasil, 1996). A lei ainda reconhece explicitamente a educação como direito social e bem público, delegando ao poder público, de acordo com o parágrafo 1º, artigo 5º:

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:
I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

- I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;
- II - fazer-lhes a chamada pública;
- III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência [sic] à escola.

De modo a garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, a LDB, ainda, dita o que compete às unidades escolares, conforme se encontra no artigo 12:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...]

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.

No que tange o descumprimento da garantia de educação escolar na faixa etária obrigatória, Raimundo Barbosa Silva Filho e Ronaldo Marcos de Lima Araújo (2017) pontuam, em seu estudo intitulado **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**, que para discorrer sobre o fracasso escolar dentro do contexto de evasão e abandono escola

[...] é necessário ter como eixo a compreensão de suas dimensionalidades dentro da educação brasileira, pois as causas se apresentam como desagregadoras da educação em todas as regiões do país. Suas formas de interpretação não permitem chegar a uma definição precisa de “evasão e abandono escolar”, uma vez que esta requer uma compreensão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanentes, dos desistentes e egressos desse público. (2017, p. 36)

A própria definição dos termos “evasão” e “abandono” escolar traz discussões dentro do contexto teórico, com possíveis polissemias, que não contribuem para a superação da problemática, nem para a definição de causas e consequências. Como destacam Filho e Araújo (2017, p. 37)

A diversidade de conceituação atrapalha a quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que perdura até hoje. É basilar a compressão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanentes, dos desistentes e egressos desse público, dentre muitas outras questões.

Para elucidação conceitual e delimitação do sentido dos termos “evasão” e

“abandono”, considerando a própria adoção dos vocábulos e seus respectivos significados e distinções, entendemos que seja relevante destacar a diferença entre “evasão” e “abandono” escolar utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (1998). Para este, “abandono” significa a situação em que o estudante se desliga momentaneamente da escola, retornando no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno se afasta da escola e não volta mais. Contudo, para interesses de definir dados quantitativos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb (2012) aponta o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência.

Refletindo a partir de Ricardo Paes Barros (2017), a evasão é a ausência da matrícula do aluno no início do ano letivo e o abandono, por sua vez, deve ser compreendido como a desistência no decorrer do ano letivo. A partir de sua interpretação, consideramos que a evasão escolar é um caso mais grave que o abandono, uma vez que o estudante desiste da escola antes mesmo das aulas iniciarem. Nesse sentido, se torna possível dizer que a evasão é mais abrangente e até mesmo mais grave que o abandono. No entanto, tanto a evasão quanto o abandono podem apresentar as mesmas condições de risco à vulnerabilidade social, prejudicando os adolescentes que estão em processo de construção de suas próprias identidades.

Para além das definições conceituais acerca do que se trata “evasão” e “abandono” escolar, os fatores que contribuem para essas problemáticas são diversos e complexos, carregam consigo raízes históricas, questões socioeconômicas, culturais e estruturais.

A pobreza, a falta de acesso a serviços básicos, que estão também alinhados a direitos cerceados e à precariedade das instituições de ensino, são algumas das barreiras que dificultam a permanência dos estudantes na escola. No entanto, para além disso, como se já não bastasse, destaca-se a própria desvalorização da educação e a ausência de políticas públicas eficazes, as quais agravam a situação e apoiam a perpetuação de um ciclo de exclusão e marginalização que, por vezes, já afastou os próprios “pais” dos bancos escolares, e agora prejudica a vida escolar dos então “filhos”, como mais uma geração há quem não é garantido o direito à educação.

O estudo intitulado **A Evasão Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental: uma Análise das Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010-2020)**, de autoria de Ketlim Karoline da Silva Sena

(2021), traz uma reflexão importante sobre o afastamento do estudante da escola e chega a afirmar que:

Em 2017, as análises realizadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e seus parceiros indicam que os principais desafios para o acesso e a permanência na escola são a discriminação racial, a pobreza, a violência e a baixa escolarização dos pais, mães ou responsáveis, sendo mais afetados pela exclusão escolar, pessoas que vivem no campo, famílias de baixa renda e têm pais, mães ou responsáveis com pouca ou nenhuma escolaridade; meninas e meninos com deficiência, migrantes, quilombolas e indígenas; em situação de trabalho infantil, que vivem em unidades de acolhimento, sofrem algum tipo de exploração ou estão em conflito com a lei. (Sena, 2021, p.3)

A consequência desse cenário de afastamento do estudante das rotinas escolares traz, sem dúvida, um prejuízo incalculável para a sociedade, que se traduz na formação de um sujeito que não se reconhece como um cidadão capaz gozar de seus direitos e se responsabilizar pelas suas obrigações frente à sociedade. Do mesmo modo, fomenta uma força de trabalho menos qualificada, prejudicando uma cadeia produtiva e mesmo científica. Além disso, pode estabelecer uma relação direta com aumento da criminalidade entre os jovens, por falta de projetos de vida que vislumbrem a projeção social justa de toda uma geração, alimentando, ainda, a perpetuação da desigualdade social.

A escola, espaço que deveria ser privilegiado e reconhecido como oportunizador de acolhimento, aprendizado e desenvolvimento, muitas vezes se torna um local de multiplicação de violências propiciadoras de sofrimento, especialmente para meninas e jovens que enfrentam já uma série de desafios adicionais, e que são responsabilizados pelo seu próprio prejuízo, como se agissem contra si mesmos com a real consciência e capacidade de discernimento tal como um adulto, ignorando a condição de “sujeito em desenvolvimento”. Sobre isso, e trazendo à tona a realidade da escola:

Alguns defensores afirmam que a causa da evasão são fatores internos, como Bourdieu-Passeron (1975) e Cunha (1997), e constatam que a escola é responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às categorias pobres da população, explicando teoricamente o caráter reprodutor dessa instituição compreendida como aparelho ideológico de Estado. A evasão e a repetência estão longe de ser problemas relacionados às características individuais dos alunos e de suas famílias. São reflexos da forma como a escola recebe e exerce ação sobre as pessoas dos diferentes segmentos da sociedade. (Filho e Araújo, 2017, p.41)

Diante do exposto, entendemos que a evasão e o abandono escolar são fenômenos que, além de refletirem as questões já mencionadas, estão profundamente

interligados a questões de gênero, cor/raça e a consequente violência, tanto intra quanto extraescolar. Essa realidade impacta diretamente na vida dos estudantes, criando um ambiente aparentemente hostil, que dificulta a permanência e o engajamento do adolescente no seu próprio processo de formação.

Em números, segundo pesquisas promovidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE do ano de 2023, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, PNAD, no grupo etário de 14 a 29 anos, subsequente ao Ensino Fundamental, Anos Finais, 9,0 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Ainda nesse mesmo estudo, ficou evidenciado que 58,1% destes eram homens e 41,9% eram mulheres, e que no que consiste à cor ou raça 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos. No ano de 2023, 70,6% dos jovens pretos e pardos deixaram os estudos sem concluir o ensino superior. Logo, se é capaz de traçar um nexos lógico de fracassos dentro do processo educacional, o qual se dá ao longo de toda a vida.

As questões de gênero desempenham um papel crucial na dinâmica do abandono e evasão escolar. Meninas, em particular, enfrentam pressões sociais e culturais que podem levar à desistência dos estudos, como a expectativa de assumir responsabilidades domésticas ou o casamento precoce. Além disso, a violência de gênero, que pode se manifestar tanto dentro da escola quanto em seus arredores, contribui para a insegurança e a sensação de desamparo, levando muitas alunas a abandonarem a escola. A falta de políticas públicas que abordem essas questões de forma integrada e sensível às especificidades de gênero agrava ainda mais essa situação.

Neste contexto, é fundamental que se compreenda a complexidade da problemática evasão e abandono escolar, considerando as intersecções possíveis entre as questões sociais, de gênero, raça/cor, violência e educação, as quais fazem parte dos estudantes em idade escolar obrigatória, como mesmo na vida de todos os cidadãos, que têm suas histórias (des)construídas dentro das condições que lhe são oferecidas, das oportunidades apresentadas, das condições de superar questões individuais e coletivas que lhe fazem ser quem são e se enxergarem como um cidadão de fato.

Para tanto, considerando a relevância da problemática do abandono e da evasão escolar no nosso país, como professoras da educação básica, sentimo-nos

inclinadas a refletir sobre os dados referentes ao município de Laguna, Estado de Santa Catarina, onde atuamos como profissionais do magistério há mais de vinte anos. Nesse sentido, dedicamo-nos a desenvolver uma pesquisa a partir de dados disponibilizados pelo Sistema APOIA, que reflete a sistematização dos registros referentes a operacionalização do Programa de Combate e evasão escolar em Santa Catarina. O estudo tem como recorte quatro escolas públicas de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino, dos Anos Finais, tendo assim a delimitação do espaço de pesquisa.

Essas escolas foram previamente selecionadas visto a sua dinâmica de atendimento pertencentes a espaços urbano e rurais, garantindo a percepção heterogênea, que por sua vez tanto relaciona os dados, por se tratarem do contexto escolar dos Anos Finais do Sistema Municipal de Ensino, como mesmo distingue-os, uma vez que há especificidades e características dos diferentes zoneamentos.

2 SISTEMA APOIA *ON-LINE* E PROGRAMA DE COMBATE À EVASÃO ESCOLAR - APOIA: UMA INICIATIVA CATARINENSE

De modo a garantir a todos o direito à educação, o estado de Santa Catarina criou uma ferramenta que integra os órgãos de apoio à criança e ao adolescente, capaz de levantar informações para operacionalizar o controle da frequência dos estudantes nas escolas. O Programa de Combate à Evasão Escolar, denominado APOIA, é referência no estado como um dos principais instrumentos de gestão de dados voltado à garantia do direito de acesso e monitoramento da frequência escolar.

No intuito de criar ferramentas de trabalho e procedimentos voltados ao combate à evasão escolar, o Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), em 2001, criou o referido programa, o qual intenciona mobilizar as escolas, os Conselhos Tutelares, o MPSC, com ações articuladas e voltadas a prevenir a evasão e trazer os estudantes em faixa etária obrigatória de volta para a sala de aula. Segundo o Ministério Público catarinense (2014, p. 04):

O Programa de Combate à Evasão e Infrequência Escolar (APOIA) visa a garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes de 4 a 18 anos incompletos, para que concluam todas as etapas da Educação Básica - seja na rede Estadual, Municipal, Federal ou particular de Ensino -, promovendo o regresso com qualidade à escola daqueles que abandonaram os estudos sem concluí-los integralmente.

O Programa busca “Reduzir a evasão e a infrequência escolar; promover o fortalecimento das políticas públicas intersetoriais relacionadas à educação infantojuvenil para prevenir e combater o abandono e a reprovação escolar, além de promover a educação de qualidade e o aproveitamento escolar.” (MPSC, 2014, p. 05), tornando o sistema mais eficiente no processo de acompanhamento dos dados relativos à frequência do estudante nos bancos escolares.

Por nove anos, de 2002 a 2013, o Programa foi baseado em emissão de ofícios e contatos telefônicos entre instituições competentes e famílias dos estudantes infrequentes, dependendo diretamente de fichas físicas, material impresso e pouco articulado eletronicamente, o que demandava esforços e provocava a burocratização de todo o sistema. No entanto, mesmo com as aparentes dificuldades devido a sistemática ainda não informatizada, o Programa APOIA, a partir da soma das ações promovidas pelas escolas, Conselhos Tutelares e Ministério Público possibilitaram o retorno de 71.815 (setenta e um mil oitocentos e quinze) estudantes aos bancos escolares em Santa Catarina, segundo dados do próprio MPSC. Em outras palavras:

Isso significa uma média de quase 6 mil retornos de alunos por ano, em todo o Estado. Em 2014, com o início do funcionamento do Sistema APOIA Online, obteve-se um resultado histórico: 25.074 alunos retornaram à escola, a partir de um total de 62.793 APOIAs emitidos. Observa-se, assim, que a média anual de retornos à escola quadruplicou a partir da informatização do Programa. (MPSC, 2014, p. 04)

Em 2014, o Programa ganhou uma nova configuração visando ao seu aprimoramento, o que foi possível por meio da parceria entre o Ministério Público, a Secretaria de Estado da Educação e o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC). Essa mudança objetivou conceber e desenvolver o sistema APOIA *On-line*, informatizando o programa, tornando-o mais célere e eficaz, fatores estes importantes no que diz respeito à vida escolar do estudante.

Contando com o advento da informatização, o sistema de gestão de dados *on-line* dinamizou a relação dos órgãos envolvidos e padronizou as ações que identificam unidades de ensino, o estudante e suas qualificações, os familiares acionados, bem como os dados referentes à infrequência escolar. O sistema passou por um processo de implantação de dois anos (2013-2014), com atuação de equipes de formação aos gestores municipais, estaduais, federais e particulares.

Os dados numéricos trouxeram à tona, em 2023, após quase dez anos de informatização, que o programa foi capaz de contabilizar um total de 237.522 (duzentos

e trinta e sete mil, quinhentos e vinte e dois) retornos de estudantes às salas de aula em Santa Catarina, isso a partir dos esforços empreendidos pelos atores da rede protetiva que atuam no programa. Nesse mesmo ano, o Programa realizou um realinhamento de suas iniciativas, explicitando aos envolvidos seus objetivos essenciais da seguinte forma (MPSC, 2014, p. 05):

- . Reduzir a evasão e a infrequência escolar;
 - . Fomentar o fortalecimento das políticas públicas intersetoriais relacionadas à educação;
 - . Prevenir e combater o abandono, e a reprovação escolar;
 - . Promover a educação de qualidade e o aproveitamento escolar.
- Dentre os projetos desenvolvidos para efetivá-los, destacam-se:
- . ESTUDO aprofundado do Programa, visando reestruturá-lo a partir da construção de novo fluxo, conteúdos e telas;
 - . REVISÃO da capacitação a distância, de modo a atualizá-la de acordo com os avanços do Programa;
 - . ApRimoramento de sua comunicação, de modo a ampliar sua proximidade e alcance junto aos seus parceiros e à sociedade.

Na operacionalização do Programa, a instituição de ensino que atende estudantes em idade obrigatória preenche o encaminhamento da Notícia de Fato, que trata do Aviso por Infrequência de Aluno (APOIA), instrumento criado para a comunicação da evasão escolar e que deu nome ao Programa. Esta primeira ação é de responsabilidade da escola, que deve apontar no sistema dados de infrequência escolar, tais como as possíveis causas da evasão escolar, podendo ser: a própria escola (não atrativa, em número insuficiente, professores despreparados, etc.); o aluno (desinteressado, indisciplinado, gravidez, com problemas de saúde, etc.); os pais ou responsáveis (que não exercem o poder familiar, não se interessam pelo futuro dos filhos, etc.) e; ou o seu meio social (bullying, exercício de trabalho incompatível com a idade e com o horário dos estudos, etc.).

O documento a ser utilizado para considerar como infrequência escolar do estudante é o registro do professor. No caso de ausência de um estudante por 5 (cinco) dias consecutivos ou 7 (sete) dias alternados em um período de 30 dias, o professor deve preencher a ficha de notificação inicial do APOIA (MPSC, 2015). O sistema ainda oferece uma ficha a ser preenchida manualmente em que consta nome completo do estudante, o número da matrícula, a série/turma/turno e as datas de todas as faltas.

O sistema é operacionalizado por membros da gestão escolar, identificados como equipe responsável pelo Programa APOIA na escola e, na falta deste, a direção da escola é responsável por tal. Logo no acesso, o sistema apresentará automaticamente as informações sobre a Unidade Escolar, identificada pelo cadastro

prévio do usuário, e na sequência, encontrado o cadastro do estudante, ficará evidente a matrícula, nome, quantidade de APOIAs já registrados para este estudante, sexo, data de nascimento, etapa/ano, turno e turma. Deve-se, inicialmente, preencher todas as faltas do estudante. Finalmente, é obrigatório indicar o nome do professor responsável pelas informações presentes na ficha física.

As informações relacionadas à busca ativa¹ e os procedimentos realizados pela escola serão tratados no primeiro item a ser preenchido no sistema, sendo indicada a forma de convocação dos responsáveis pelo estudante evadido. Nesse caso, a convocação dos responsáveis é premissa do cadastro do estudante no sistema, sendo pelo menos uma das seguintes alternativas adotadas pela instituição de ensino como canal de comunicação para convocação: telefone, e-mail, visita ou outros.

Para auxiliar os usuários na utilização do sistema, o Centro de Estudo e Aperfeiçoamento (CEAF), órgão auxiliar do Ministério Público do Estado de Santa Catarina, promove o curso intitulado "Infrequência escolar e o Programa APOIA do MPSC", gratuito e totalmente *on-line*, tendo como seu público-alvo os servidores das rede estadual e municipais de educação e conselheiros tutelares do estado de Santa Catarina, bem como membros e servidores do MPSC com atuação na área de Infância e Juventude.

Quanto à frequência escolar em período pandêmico, no que diz respeito às restrições impostas pela Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, o sistema reconheceu a oferta de atendimento não presencial, uma vez que o ensino a distância é permitido em situações emergenciais, conforme Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 32, § 4º. Em especial, em relação ao afastamento dos estudantes, as ações de registro no Sistema APOIA *On-line* foram baseadas na Orientação Conjunta nº 01/2021/GTIRA², tendo como assunto o Comunicado de retomada do Programa APOIA e orientações essenciais, reconhecendo as modalidades de ensino e os padrões de faltas a serem entendidas como frequências conforme informações a seguir.

¹ Busca ativa é um importante procedimento que visa localizar e resgatar estudantes em situação de evasão escolar.

² 1 Elaborada pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional para Reestruturação do Programa APOIA em Santa Catarina, formado pelos seguintes órgãos: Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude do Ministério Público de Santa Catarina (CIJ/MPSC), Federação Catarinense de Municípios (FECAM), Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente (CEDCA), Associação Catarinense dos Conselheiros Tutelares (ACCT) e União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina (UNDIME).

Modalidade 100% presencial: 5 faltas consecutivas ou 7 alternadas e injustificadas no intervalo de 30 dias.

Modalidade 100% remota: O estudante que não apresentar nenhuma das atividades propostas pelos professores de disciplinas após o prazo de 10 dias, a contar da data estabelecida para a sua entrega, sem informar nesse período justificativa para o atraso, inexistindo, portanto, perspectiva para a devolutiva da atividade.

Modalidade mista: O estudante deve preencher cumulativamente os seguintes requisitos: Não apresentar nenhuma das atividades propostas pelos professores de disciplinas, após o prazo de 10 dias, a contar da data estabelecida para a sua entrega, sem informar nesse período justificativa para o atraso, inexistindo, portanto, perspectiva para a devolutiva da atividade + 3 faltas consecutivas ou 5 alternadas e injustificadas no intervalo de 30 dias. (2021)

A mesma orientação ratifica que “compete à unidade escolar, antes de realizar o registro do aparente caso de infrequência no Sistema APOIA *On-line*”, (Orientação Conjunta nº 01/2021/GTIRA, p. 03), nesse momento, com atenção especial às modalidades. Com a retomada das atividades escolares 100% presenciais, sendo cessado o período de flexibilização da frequência escolar, o Sistema do APOIA *On-line* retomou em 2022 com seu regramento conforme manual de orientação, fundamentando novamente as rotinas escolas e os acionamentos dos órgãos de apoio.

3 REFLEXÕES PRELIMINARES

Considerando os dados públicos disponíveis no painel do “Educação na Palma da Mão”, fomentado pela Secretaria de Estado da Educação (SED), em parceria com o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC), nos dedicamos a uma pesquisa documental com o objetivo analisar os dados referentes ao APOIA de quatro escolas municipais da Rede Municipal de Laguna, no que diz respeito aos Anos Finais, no período de 2021 a 2024. A pesquisa, ainda em andamento no âmbito do mestrado em Educação, realizado no Programa de

Pós-graduação em Educação da Unisul, gerou dados sobre os quais é possível realizar algumas reflexões no que diz respeito à hipótese levantada pelo presente estudo, qual seja, “as ações promovidas em conjunto pelos equipamentos identificados como Unidade de Ensino (UE), Conselho Tutelar (CT) e o Ministério Público (MP), quando articulados, de fato, alcançam o que entendemos como ‘êxito’, ou seja, o retorno do estudante à escola na idade obrigatória”, se tratando da operacionalização do Programa de Combate à Evasão Escolar - APOIA.

A apresentação dos dados traz claramente à ideia de afastamento do adolescente da escola por longo período de tempo nos Anos Finais, sem ações

eficazes até o alcance da maioridade, ou seja, ciente de que a finalização do Ensino Fundamental, Anos Finais, em relação à cronologia da idade do estudante, se daria aproximadamente aos 15 anos, e por ser indicado no registro no Sistema APOIA *Online* a “maioridade” o motivo do arquivamento, sem evolução das ações de busca ativa, o mesmo teria chegado aos 18 anos sem procedimentos eficazes voltados a sua garantia do direito à educação por meio da UE, CT e MP. Nesse caso, o estudante pode não ter se evadido em relação aos seus estudos ainda, até pela possibilidade oferecida pela Educação de Jovens e Adultos, mas ele mesmo fora abandonado pelo sistema que deveria ter garantido a bom tempo a sua escolaridade obrigatória dentro do seu percurso cronológico de vida. Assim, fica claro que as questões de reprovação sucessiva e, por consequência, a disparidade idade série, possivelmente ligada ainda à dificuldade de aprendizagem acumuladas ao longo da vida escolar estão associadas diretamente à evasão escolar.

Os casos apontados como “gravidez na adolescência, ou por morar com (a) namorado (a)/ em união estável, casamento” resultam no afastamento das adolescente dos bancos escolares pela rotina de vida associada ao que se espera na idade adulta. Essa questão denota o enfraquecimento da instituição familiar no cumprimento da proteção da criança e do adolescente, uma vez que não cita a emancipação legal do sujeito, processo esse que, por teoria, permitiria que um adolescente deixe de ser considerado relativamente incapaz e possa praticar atos da vida civil sem a tutela dos pais.

Ao se pensar que o “estudante não considera a escola atrativa e útil para a sua vida/ausência de projeto de vida”, busca-se entender preliminarmente que o projeto de vida traz consigo expectativas relacionadas ao futuro, e entende-se que um dos maiores fatores que podem estar atrelados a isso seria o fato do aluno já pertencer a uma rotina que está associada ao contexto do adulto, por exemplo, atuação de trabalho e obtenção de renda sem formação mínima, mas com rendimento financeiro imediato, que apesar de baixo devido à baixa escolaridade, já tenta remediar a condição de vulnerabilidade.

Visto a realidade do afastamento dos responsáveis da vida do estudante na adolescência, a partir dos 12 anos, por questões relacionadas ao próprio desenvolvimento da autonomia e vivências fora do seio familiar, traz à tona o fato de que “a família não considera a educação e a escola como algo útil ou desejável”, resgatando da memória diversas situações em que os responsáveis não comparecem

quando chamados à escola. Esta é uma realidade que, apesar de ser comumente conhecida perante as problemáticas escolares, não deve ser normalizada ou considerada menos importante. A valorização do próprio processo de ensino desenvolvido nas escolas deve permear o contexto familiar, para além de suas dependências físicas, fazendo parte das rotinas familiares, como mesmo nos demais espaços sociais, cooperando com a quebra do ciclo de insucesso escolar passando de geração para geração, muitas vezes, de pais para filhos.

Ao se entender que uma das razões que leva o estudante a se afastar da escola é o fato de “necessitar de tratamento médico ou internação”, reforça-se a ideia de que a garantia de direitos ao estudante não se resume aos órgãos de proteção, a exemplo da UE, CT e MP, devendo se expandir ao trabalho em rede. Ou seja, uma vez que não há ações que garantam o acesso aos direitos fundamentais do sujeito, a exemplo da saúde, prejudica-se também a garantia do direito à educação.

As menções que citam a realização das “orientações realizadas pelo CT aos familiares e aos estudantes em situação de infrequência escolar” que resultam em retorno do aluno à escola denota também que as ações de busca ativa realizada pela UE podem ter sido pouco efetivas, podendo ainda ser pelo descrédito da própria instituição de ensino perante os alunos e familiares, dependendo de uma ação do setor de autoridade legal, tal como o CT e pelo temor de penalidade, para a efetivação da reversão da situação da infrequência.

Os dados associados a operacionalização do Sistema APOIA *On-line*, apresentados pelo Portal da Educação na Palma da Mão, indicam que apesar de haver a inserção de informações referentes às ações da UE, CT e MP, não elucidam completamente o processo de trabalho de fato “em rede”, uma vez que por várias oportunidades os formulários não apresentam informações capazes de elucidar o atendimento aos alunos e seus responsáveis, mesmo que demonstrem o “êxito”, não esclarece as situações que o levou ao afastamento, não especifica questões sociais relevantes, demais detalhamentos, os quais deveriam ser considerados em um processo de prevenção à reincidência de abandono e, conseqüentemente, uma evasão.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ricardo Paes de. **Políticas públicas para a redução do abandono e da evasão escolar de jovens**. São Paulo: Fundação Brava, 2017.

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552048/publicacao/15716520>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/6-9-das-escolas-publicas-tem-entre-20-e-50-de-alunos-em-tempo-integral#%3A~%3Atext%3DNo%20Brasil%2C%206%2C9%25%2CTeixeira%20\(Inep\)%20em%20fevereiro](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/6-9-das-escolas-publicas-tem-entre-20-e-50-de-alunos-em-tempo-integral#%3A~%3Atext%3DNo%20Brasil%2C%206%2C9%25%2CTeixeira%20(Inep)%20em%20fevereiro). Acesso em: 15 dez. 2023.

SANTA CATARINA. Ministério Público. **A concepção do sistema on-line do APOIA e sua importância estratégica para o aprimoramento do Programa Centro de Apoio da Infância e Juventude (CIJ) Escritório de Processos – GEDEP - CORH**. Disponível em: <https://documentos.mpsc.mp.br/portal/conteudo/cao/cij/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20APOIA%20-%20Palestra%20Karin%20Maria%20Schloein.pdf>. Acesso em: 15. jan. 2023.

SANTA CATARINA. Ministério Público. **Orientação Conjunta nº 01/2021/GTIRA**. 2021. Disponível em: <https://documentos.mpsc.mp.br/portal/manager/resourcesDB.aspx?path=5428>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação na Palma da Mão**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SANTA CATARINA. Ministério Público. **Manual do sistema APOIA Online**. Florianópolis: MPSV, 2014. 47p. Disponível em: https://documentos.mpsc.mp.br/portal/conteudo/cao/cij/programas/apoia/Cartilha_APOIA.pdf. Acesso em: 05. jan. 2023.

SENA, Ketlim Karoline da Silva. A Evasão Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise das Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010-2020). **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Sergipe. 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16512/2/EvasaoEscolarAnosFinaisEF-BDTD.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

SILVA Filho, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**. p. 35–48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 10 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2023: Educação. **Agência IBGE**: 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Contextos e análises por meio de uma revisão integrativa

Patrícia Pereira Assumpção

André Luís de Souza Lima

Philipe Guedes Matos

1 INTRODUÇÃO¹

Este trabalho visa analisar a Educação Física no contexto da infância, com foco nas particularidades dos professores na Educação Infantil. A partir de uma revisão integrativa, buscamos destacar a inserção desses profissionais neste campo.

Desde 2003, a Lei nº 9.424/1996 (LDBEN) passou por mudanças significativas, consolidando a Educação Física como campo de conhecimento específico (Brasil, 1996). Autores de diversas abordagens têm contribuído com implicações e práticas pedagógicas relevantes (Lavoura, 2020).

Para Mendonça (2012), a Educação Infantil, que abrange crianças de 0 a 5 anos (creches para 0-3 anos e pré-escolas para 4-5 anos), visa ao desenvolvimento integral do sujeito. A LDBEN (Brasil, 1996) regulamenta esse período, complementando o papel da família e promovendo o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. Um projeto humanizado é fundamental para oferecer os recursos iniciais para o pleno desenvolvimento infantil (Mendonça, 2012, p. 42).

O campo da Educação Física, ao incluir o corpo e o movimento, oferece à criança experiências essenciais para desenvolver-se e explorar o ambiente, tornando-se um meio de expressão e socialização (Basei, 2008). Assim, considerar as crianças como "sujeitos de direitos" em atividades de Educação Física implica uma ruptura com visões que as concebem como "miniadultos", promovendo seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem (Mello *et al.*, 2014, p. 476).

Este estudo, portanto, investiga e apresenta evidências científicas que valorizam o trabalho dos professores de Educação Física na Educação Infantil, incentivando a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e reafirmando a importância desse profissional na Educação Básica.

¹ Este trabalho seguiu rigorosamente os critérios e procedimentos éticos de acordo com os dispositivos legais vigentes. Por se tratar de um estudo de revisão de literatura, não realizou pesquisa com seres humanos.

2 METODOLOGIA

A revisão integrativa é caracterizada por uma perspectiva metodológica que consiste em um conjunto de dados da literatura, empíricos ou teóricos, que permitem uma maior compreensão de um determinado fenômeno. Esse tipo de revisão possibilita o acesso a diversos estudos já realizados sobre um determinado tema, gerando novos conhecimentos e alguns avanços, bem como uma integração entre opiniões, conceitos e ideias das pesquisas já realizadas (Kramm, 2019).

Usando como base metodológica Kramm (2019), apresentamos as etapas de construção relevantes à presente pesquisa, que se divide em seis pontos de relevância: 1) Identificação do tema e seleção da questão norteadora da pesquisa; 2) Estabelecimento de critérios e fontes de busca; 3) Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4) Categorização dos estudos selecionados; 5) Análise e interpretação dos resultados; 6) Apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

2.1 CRITÉRIOS E FONTES DE BUSCA

Considerando a inserção do profissional de Educação Física no contexto da Educação Infantil, encontramos a oportunidade de oferecer materialidade à descrição dessa problemática, bem como visibilidade para o contexto do surgimento de nosso problema de pesquisa, configurando inclusive suas escolhas metodológicas. Desse modo, desenhou-se este estudo como uma revisão integrativa com foco na análise dos artigos publicados no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) sobre o tema, com especial atenção para as garantias e as disposições que envolvem os profissionais de Educação Física, bem como para o desenvolvimento de suas atividades no âmbito educacional.

A pesquisa foi realizada no período de março a junho de 2024 e nas seguintes fases: busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa. Definimos como pergunta norteadora: “Como está inserida a Educação Física na Educação Infantil?”. Adotamos uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e resultados de estudos significativos sobre as evidências científicas envolvendo o tema.

Por meio de um exame criterioso dos artigos que foram elaborados entre os anos de 2009 a 2023, verificamos a relação que se ocorre envolvendo a Educação

Física no contexto da Educação Infantil. Usando os descritores “educação Física” e “educação Infantil” mais a palavra AND, foram encontrados 20 artigos, sendo 2 em espanhol – estes últimos foram excluídos da análise, pois queríamos utilizar apenas textos em português. Logo, na primeira busca, sem usar nenhum critério de exclusão encontramos 18 artigos sobre o tema.

Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos estudos foram os seguintes: artigos publicados em português, produzidos no Brasil; indexados dentro do período entre janeiro de 2009 a dezembro de 2023 que retratavam a temática envolvendo o professor de Educação Física no ambiente da Educação Infantil. Foram incluídos os artigos que mencionavam, no seu título, tanto a palavra Educação Física quanto Educação Infantil; que tivessem na palavras-chaves tanto Educação Física como Educação Infantil; e que, no resumo e na introdução, tratassem de temas que envolvessem a Educação Física e a área educacional da Educação Infantil. Já os critérios de exclusão foram: não ter no título Educação Física e Educação Infantil ou apenas uma dessas áreas (Critério 1), não ter nas palavras-chaves Educação Física e Educação Infantil (Critério 2) e leitura de Resumo e Introdução (critério 3).

A busca foi feita no banco já determinado, usando os descritores apresentados na figura a seguir:

Figura 1 – Descritores da pesquisa



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

2.2 SELEÇÃO DOS ESTUDOS

Conforme se verifica na Figura 1, a partir dos descritores determinados foram localizadas 20 referências no geral. Usando como filtro as produções em português, restaram 18 produções. Em seguida, foi usado o critério de exclusão (1) já determinado, ficando para análise 10 artigos.

Logo após essa primeira busca, chegamos à conclusão de que as palavras-chaves deveriam conter também as expressões: Educação Física e Educação Infantil (critério de exclusão (2)). Foi excluído, então, mais um artigo. Posteriormente, aplicamos mais um critério de exclusão (3): a leitura do resumo e da introdução de cada artigo, o que resultou na eliminação de mais dois estudos. Por fim, outro artigo (3) foi retirado por ser uma revisão integrativa. Depois que aplicamos esses três critérios de exclusão, ficaram para análise e leitura na íntegra o total de seis artigos.

Como foram excluídos artigos que tivessem, no seu título, questões que envolvessem outras etapas da Educação Básica, utilizamos apenas os artigos que abordassem a Educação Física na Educação Infantil, que podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos selecionados para a pesquisa em ordem de avaliação

Artigo	Título do artigo	Ano de publicação	Autores(as)
1º	Teorizações sobre o Brincar e o Se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações	2022	Maria Celeste Rocha; Felipe Quintão Almeida; Alberto Moreno.
6º	Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?	2016	Marina Mariano; Helena Altmann.
7º	Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar	2014	André da Silva Mello; Wagner dos Santos; Marcos Vinicius Klippel; Amanda De Pianti Rosa; Sebastião Josué Votre.
8º	Educação física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial	2012	Cristiane Guimarães de Lacerda; Martha Benevides da costa.
9º	Representações sociais sobre a educação física na educação infantil	2012	André da Silva Mello; Karolina Sarmiento Rodrigues; Wagner dos Santos; Felipe Rodrigues da Costa; Sebastião Josué Votre.
10º	Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada	2009	Adriana Gentilin Cavalaro; Verônica Regina Muller.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Depois da busca e da aplicação dos critérios utilizados, esses seis artigos foram lidos na íntegra e, posteriormente, categorizados.

3 ANÁLISE

Depois de uma busca prévia no banco de dados sobre o tema central escolhido, tivemos como resultado seis artigos. Com isso, conseguimos ter uma noção de qual seria o melhor caminho para tentarmos responder à questão norteadora. Assim, cabe fazer uma explicação breve das publicações que foram escolhidas para fazer parte desse estudo.

De acordo com o Quadro 1, o primeiro trabalho selecionado, cujo título é “Teorizações sobre o Brincar e o Se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações”, também é o mais recente de todos os escolhidos e aborda questões importantes envolvendo o brincar e o se-movimentar na Educação Infantil.

Em outras palavras, a partir da contraposição a um determinado tipo de intervenção, os trabalhos analisados indicam outro *modus operandi* para os docentes, uma vez que fornecem elementos didáticos-pedagógicos que auxiliam os professores a assumirem a brincadeira como elemento da Educação Física na Educação Infantil e de como se portar diante dela. Assim, entendemos que essa produção indica, em certo sentido, qual a dimensão formativa a brincadeira deve ter na vida da criança. (Rocha; Almeida; Moreno, 2022, p. 4).

Esse artigo traz algumas considerações importantes feitas por Elenor Kunz (2005) sobre os conceitos de brincar e se-movimentar. Essa autora afirma que o movimento humano deve ser visto de duas maneiras, que conversam entre si. O movimento manifesta-se a partir da sensibilidade, da percepção, e o movimento feito através da intuição humana; logo, somos sujeitos do movimento (Kunz, 2005). Em razão disso, “[...] a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento de determinadas competências que não se resumem na competência objetiva do saber fazer, mas incluem a competência social, linguística e criativa” (Kunz, 2005, p. 16). O artigo contribui para nossa questão norteadora, uma vez que obtemos um embasamento teórico quando ao movimento humano e sobre como este pode ser trazido quando pensarmos o movimento das crianças, em seu ambiente educacional.

O segundo texto selecionado para leitura em nossa pesquisa, que foi o sexto na amostragem anterior de dez artigos, intitulado “Educação Física na Educação Infantil:

educando crianças ou meninos e meninas?”, e produzido em 2016, já no início apresenta reflexões que são de grande valia para a nossa pesquisa.

Apesar de incentivada e ressaltada como uma prática importante ao longo dos anos devido aos benefícios que poderia trazer, como a ênfase no aspecto lúdico, no desenvolvimento de habilidades corporais ou o acesso a conhecimentos e práticas da cultura corporal de movimento, a Educação Física nas escolas de Educação Infantil no Brasil, enquanto área específica de conhecimento, nunca foi obrigatória. (Mariano; Altmann, 2016, p. 414).

A iniciarmos a leitura, percebemos o quanto o tema há muito tempo é questionado e como a Educação Física vêm tentando se firmar nos ambientes educacionais. Esse artigo além de fazer um apanhado sobre dois momentos destinados à Educação Física e como era a relação entre as atividades propostas e o gênero das crianças, fornece contribuições relevantes sobre as Práticas Pedagógicas dos professores de Educação Física.

O terceiro artigo selecionado, intitulado “Educação Física na Educação Infantil: Produção de saberes no cotidiano escolar”, traz boas contribuições sobre as Práticas Pedagógicas dos professores de Educação Física nos ambientes educacionais, refletindo, assim como o segundo artigo, sobre a legislação brasileira e a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Infantil.

Apesar de a legislação definir a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, não está determinado quem deve atuar com esse componente curricular. O trabalho com a linguagem corporal e a brincadeira, em alguns sistemas de ensino, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em Pedagogia. (Mello *et al.*, 2014, p. 468).

Esse artigo contribui para pensarmos sobre as práticas pedagógicas, uma vez que a prática vai muito além de uma simples prescrição de documentos e propostas. Mostra essa questão como sendo motriz e importante para a produção de conhecimento para a área: “Assumimos a rede de *fazer*s, tecidas na/com a complexidade do cotidiano escolar e de professores, estagiárias e crianças, como parâmetro para a produção do conhecimento para a intervenção da Educação Física na Educação Infantil” (Mello *et al.*, 2014, p. 470).

O quarto artigo selecionado foi “Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial”, publicado em 2012. Esse artigo revela importantes colocações sobre como a Educação Física vêm sendo ministrada no âmbito da graduação, questionando a preparação docente e a formação dos futuros profissionais

de Educação Física. Também explica que é necessário haver mais estudos envolvendo os professores de Educação Física e essa etapa da Educação Básica: “Existe, no campo da Educação/Educação Física (EF), a necessidade de ampliação de estudos no campo específico da atuação com os “pequenos”, visando a ultrapassar a lógica instrumental que vem sendo debatida em nossa área já há algum tempo” (Lacerda; Costa, 2014, p. 328).

O quinto estudo escolhido, denominado “Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil”, produzido no ano de 2012, além de destacar que a Educação Física deve romper as normas escolarizantes, mostra a importância de tratar a cultura do movimento nesses ambientes educacionais e que a Educação Física é um componente curricular obrigatório. Segundo Mello *et al.* (2012), quando focaliza a cultura do movimento, a Educação Física rompe com uma lógica escolarizante, a qual é “[...] instituída cada vez mais cedo na Educação Infantil, que prioriza as aprendizagens de cunho cognitivo, em especial a alfabetização”. Entretanto,

[...] no início do processo de desenvolvimento infantil, essa leitura de mundo é mediada, fundamentalmente, pela ação motora da criança em seu contexto cultural, pois o movimento é a principal linguagem de que a criança pequena dispõe nos anos iniciais de sua vida, e a Educação Física, como área do conhecimento, que trata das manifestações da cultura do movimento, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil. (Mello *et al.*, 2012, p. 443).

O último artigo selecionado na nossa análise foi “Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada”, produzido no ano de 2009. Esse trabalho, apesar do ano de produção ser há mais de 15 anos, dá indícios de como eram inseridos os professores de Educação Física na Educação Infantil, com apontamentos quanto à regulamentação desse profissional. Traz, ainda, algumas formas de aplicação da Educação Física que constam no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em 1998.

O artigo elucidava que esses documentos não fazem referências à Educação Física, mas que ela pode ser aplicada por meio dos eixos “corpo” e “movimento”. Também explica sobre a formação profissional, fazendo uma relação entre os currículos e os planos pedagógicos da Educação Física e da Pedagogia, de uma faculdade de Maringá, relacionando as duas profissões, mas dando prioridade à Educação Física; assim, ressalta a importância de o profissional ser formado nessa última área para trabalhar com o movimento nos ambientes educacionais.

Contudo, os objetivos do curso de Educação Física vão um pouco além, pois nos tópicos: “Possibilitar a aplicação de conhecimento nas diversas áreas relativas à Educação Física” e “Oportunizar uma maior integração curricular entre as disciplinas oferecidas pelos departamentos de diferentes centros”, nota-se que este curso quer ampliar seus conhecimentos e busca integrar-se às demais áreas, articulando, assim, saberes e práticas que não devem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área de conhecimento. (Cavalaro; Muller, 2009, p. 244).

Os autores constataram que os cursos de Pedagogia não contemplam disciplinas para que os professores Pedagogos consigam desenvolver as questões do movimento de maneira excelente. Eles mencionam a ausência de algumas disciplinas que seriam fundamentais para se trabalhar o movimento: “[..] não consta um estudo específico sobre Linguagem Corporal ou Cultura de Movimento ou ainda Ludicidade, conteúdos que necessitam como base o “movimento” (Cavalaro; Muller, 2009, p. 245). Logo, esse último artigo selecionado demonstra a necessidade de ter um profissional formado em Educação Física para trabalhar o corpo nesses ambientes educacionais.

3.1 CATEGORIZAÇÃO

A amostra final foi analisada e descrita segundo título, autores, objetivo do estudo, palavras-chave e ano de publicação. Os resultados foram separados por meio de categorias que ajudariam a compreender como está inserida a Educação Física na Educação Infantil. Dessa forma, chegamos a quatro categorias: (1) Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na Educação Infantil, (2) Jogos e brincadeiras, (3) Formação Docente e (4) Cultura/Linguagem corporal. Essas categorias foram transformadas em tópicos, como é mostrado a seguir, e debatidas em seguida. Após a identificação, realizou-se a seleção dos estudos primários, de acordo com a questão norteadora e os critérios de inclusão já previamente definidos.

Quadro 2 – Categorias de análise

Categorias de Análise	1º artigo	6º artigo	7º artigo	8º artigo	9º artigo	10º artigo
Práticas Pedagógicas nas aulas de Educação Física para a Educação Infantil	X	X	X		X	X
Jogos/brincadeiras na Educação Infantil e sua relação com as aulas de Educação Física	X		X			
Formação docente dos professores de Educação Física				X	X	X
Cultura/linguagem corporal na Educação Infantil			X		X	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Pensando em uma melhor visualização, para o leitor, das categorias de análise utilizadas, apresentamos uma matriz no Quadro 2, separada de acordo com os seis artigos analisados na íntegra, após os critérios de exclusão aplicados nos dez textos que foram selecionados, e as respectivas categorias.

Nem todos os artigos tratavam exclusivamente dos temas propostos como categorias, mas todos eles tratavam de alguma forma delas, e isso foi considerado para a elaboração do Quadro 2. A seguir, são apresentados mais detalhes da análise que resultou em quatro categorias.

3.1.1 Práticas Pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil

As práticas pedagógicas são amplamente discutidas nos artigos analisados. Um exemplo destaca que “As práticas pedagógicas da Educação Física necessitam dialogar com os elementos culturais, lúdicos e sociais que fazem parte do cotidiano das crianças e suas famílias, consolidando, assim, ações socialmente referenciadas” (Martins; Tostes; Mello, 2018). Isso sugere que as aulas de Educação Física precisam respeitar as particularidades dessa fase.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) recomendam que as crianças sejam tratadas como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas em seu processo de socialização, ressaltando a importância da formação docente para uma proposta pedagógica de qualidade (Brasil, 2013). Assim,

para que as práticas pedagógicas de professores de Educação Física atendam essas especificidades, são necessários mais estudos sobre a atuação desse profissional na Educação Básica (Brasil, 2018).

Os artigos destacam também a necessidade de ressignificar a ação docente, considerando uma infância que coloca a criança no centro da ação pedagógica, com mediação pelas relações estabelecidas entre crianças e com adultos, valorizando suas singularidades e necessidades (Martins; Tostes; Mello, 2018, p. 716).

Outro tema recorrente é a importância da brincadeira nessa fase, que permite à criança expressar seus sentimentos e visão de mundo, sendo essencial para sua socialização. Dado o destaque nos artigos, considera-se relevante aprofundar a discussão sobre esse aspecto.

3.1.2 Jogos/brincadeiras na Educação Infantil e sua relação com as aulas de Educação Física

O contexto da Educação Infantil vem, ao longo dos anos, revelando a importância do brincar nessa etapa. A brincadeira e o jogo permitem, ao professor, entender a realidade das crianças em suas diferentes particularidades. Fazer uso dessas atividades de maneira central nas aulas de Educação Física na Educação Infantil é uma maneira de buscar integrar a criança e criar um significado diferente para esse momento, ou seja, ressignificar tempo e espaço. Isso implica adotar práticas que desenvolvam novas linguagens presentes na escola, sempre respeitando as características próprias da criança (Mello *et al.*, 2014).

De acordo com o RCNEI, o tema é tratado da seguinte forma:

[..] devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois, ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras. (Brasil, 1998, v. 3, p. 35).

Pensando no Brincar e em sua relação com o se movimentar de maneira espontânea, podemos trazer essa característica como uma das especificidades da Educação Física na Educação Infantil. Kunz (2014, p. 10) faz referência ao brincar e que essa é a maneira primordial da criança se colocar no mundo: “[...] brincar se

constitui como forma de comunicação e diálogo da criança com o mundo e consigo mesma”.

Outro tema presente em dois dos artigos analisados é a formação dos professores de Educação Física, a qual ainda tem pouco foco voltado à Educação Infantil. Devemos salientar que a Educação Física deve ser atrelada a práticas curriculares em todas as etapas da Educação Básica, cujas garantias estão expressas desde o ano de 2003. Os artigos selecionados que foram publicados a partir de 2013 já indicam a necessidade de novos estudos sobre a disciplina na Educação Infantil, envolvendo as faculdades e aos professores já formados na área e que hoje trabalham nessa etapa.

3.1.3 Formação dos professores de Educação Física

Os artigos analisados na íntegra trouxeram à tona a questão da formação docente dos professores de Educação Física. Sayão (1999) já sinalizava a necessidade de os cursos de Educação Física focarem mais na formação dos profissionais para atuarem na Educação Infantil, sobretudo porque a Educação Física é o segundo curso que mais forma professores do país, ficando atrás apenas de Pedagogia (INEP, 2016). Infelizmente, é notável a carência existente em pesquisas que abordem a formação inicial voltada para a docência na Educação Infantil.

Ayoub (2001) assevera a necessidade de diálogo entre os profissionais que atuam nessa área e explica não deve existir uma hierarquia nos ambientes educacionais, que é possível fazer um trabalho compartilhado.

Reforçando a ideia da possibilidade de construirmos relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas”, mas em professoras(es) de educação infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças. (Ayoub, 2001, p. 56).

Salientamos que estudos envolvendo a Educação Física na Educação Infantil são muito recentes. Apesar de muitos pedagogos e filósofos já considerarem a atividade física fundamentais para um desenvolvimento integral da criança a transição dessa área para os centros de Educação Infantil aconteceu apenas em meados do século XX (Sayão, 1999). Além dessa particularidade, segundo Sayão (1996, p. 232), é

necessário tratar conflitos internos, envolvendo o ego entre profissionais, em razão de diferenças laborais: “[...] em torno do tempo, do espaço pedagógico e das especificidades do conhecimento avançaram, também, pela competição financeira, decorrente de jornadas de trabalho e remuneração diferenciadas”.

Fazendo uma reafirmação breve sobre campo de conhecimento Educação Física e como ele se encaixa de diferentes maneiras no contexto da Educação Infantil, é fundamental citar uma referência atualizada da BNCC:

As diferentes linguagens presentes no contexto da Educação Infantil são compreendidas como os saberes e fazeres que devem ser trabalhados pedagogicamente com as crianças no sentido de serem intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva para a produção de narrativas individuais e coletivas. (Brasil, 2013, p. 93).

Pensando sobre as linguagens e como a Educação Física pode se agregar a uma prática pedagógica que, além de envolver as particularidades da Educação Infantil, contemple a essência e áreas específicas que envolve a área, pensamos que uma maneira de não perdemos a essência seria mediante propostas que envolvam o desenvolvimento da Cultura/linguagem corporal, que é o próximo tópico a ser debatido e que foi transformado em categoria de análise.

3.1.4 Cultura e linguagem corporal na Educação Infantil

A categoria de cultura e linguagem corporal aparece em dois artigos, sendo relevante para a Educação Física na Educação Infantil. A intervenção pedagógica nessa área enfrenta desafios teórico-metodológicos, sobretudo para as crianças de zero a cinco anos, com particular complexidade nas etapas iniciais, como para crianças de seis meses a três anos (Sayão, 2002; Debortoli, 1999; Espírito Santo, 2006, 2007).

Historicamente, a Educação Física na infância tem seguido uma perspectiva maturacional, tratando as crianças como sujeitos universais. No entanto, atualmente a orientação pedagógica busca vê-las como sujeitos históricos e socialmente situados, com necessidades e interesses diversos (Sayão, 2002). Garanhani (2005) destaca a importância de oferecer aos profissionais da Educação Infantil conhecimentos específicos sobre a cultura do movimento, mas aponta que ainda há escassez de estudos práticos sobre essa atuação no cotidiano escolar.

O conceito de criança como sujeito histórico-social demonstra que a visão sobre a infância é mutável e culturalmente situada (Ehrenverg, 2014, p. 184). O Coletivo de Autores (1992) classifica as manifestações motoras humanas – como danças, lutas e esportes – como parte da cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física. Nesse sentido, a Educação Física na escola deve promover uma reflexão sobre os modelos simbólicos vividos, compreendendo a cultura corporal como uma produção histórica e social (Ehrenverg, 2014, p. 186).

No ensino da Educação Física, o brincar e o movimento livre precisam ser melhor articulados às práticas pedagógicas na Educação Infantil, pois a literatura aponta dúvidas sobre o papel do professor nesse processo (Rocha; Almeida; Moreno, 2022, p. 11). Ehrenverg (2014) defende que a cultura corporal deve ser vista como uma linguagem e um meio para expressar a cultura local, com os profissionais atentos às representações culturais dos diferentes grupos sociais (Ehrenverg, 2014, p. 187).

Assim, a cultura corporal destaca-se como uma área específica da Educação Física e aponta a necessidade de novos estudos que reforcem sua importância na Educação Infantil.

4 RESULTADOS

Ao final da leitura completa dos artigos incluídos nesta pesquisa, podemos ter uma visão mais ampla de como estão os estudos envolvendo a área de atuação do profissional de Educação Física especificamente no ambiente educacional da Educação Infantil. Percebemos que alguns estudos envolvem o uso da brincadeira como a principal prática pedagógica. Como essa prática é um tema recorrente nos artigos lidos, torna-se de suma importância para a efetivação do profissional no contexto educacional.

Um dos artigos afirma que as práticas pedagógicas não devem ser apenas propostas incluídas em currículos prescritos.

Afastamo-nos da visão que reduz a prática pedagógica e o currículo à prescrição de documentos e propostas. Assumimos as redes de fazeres, tecidas na/com a complexidade do cotidiano escolar de professores, estagiárias e crianças, como parâmetro para a produção do conhecimento para a intervenção da Educação Física na Educação Infantil. (Mello *et al.*, 2014, p. 470).

Percebemos também que há muitos estudos envolvendo diversas universidades e a formação do profissional que atuará nessa área da educação o que dá indícios de uma preocupação muito grande com a formação. Então, é possível comprovar a importância do docente de Educação Física nesse espaço por meio da qualificação profissional.

Outro ponto levantado em alguns artigos é a formação em Pedagogia e a formação em Educação Física. Existe muita diferença na formação desses profissionais, visto que algumas grades curriculares comprovam essa divergência na formação. “Na verificação ainda de tais documentos, constata-se que os futuros profissionais de Pedagogia não têm disciplinas que contemplem a Educação Física na sua grade curricular” (Cavalari; Muller, 2009, p. 245). O profissional formado em Pedagogia, não substitui um profissional qualificado e formado na área de Educação Física, a qual é “componente obrigatório na Educação Básica” (Brasil, 1996). Logo, percebe-se que

[...] a Educação Infantil não só pode, como deve, unir-se às diversas áreas de conhecimento em seu plano pedagógico, para que a criança possa realmente ser vista como um ser indivisível e para que haja a interação que contribua com sua formação integral. A Educação Física é reconhecidamente uma dessas áreas em que urge unir-se à educação infantil, principalmente quando os currículos dos cursos de Pedagogia não oferecem tal disciplina para os(as) profissionais que egressam deste curso. (Cavalari; Muller, 2009, p. 244).

Alguns estudos reafirmam a legalização do docente, apresentando leis e diretrizes que regulamentam e garantem a permanência dos profissionais de Educação Física na Educação Infantil. Novos estudos envolvendo a efetivação do profissional de Educação Física na Educação Infantil também são essenciais. Há como lacuna pesquisas que abordem o profissional em toda a particularidade da educação infantil, ou seja, de forma integrada a todas as propostas das salas e até mesmo das instituições e não como um momento isolado de práticas corporais, próximo da escolarização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisarmos o tema da Educação Física no ambiente educacional da Educação Infantil, notamos que ainda é escasso o número de estudos que discutem, debatem e refletem sobre essa temática. Quanto à Educação Física na Educação

Infantil, o número de estudos sobre a temática vem aumentando, se compararmos ao longo dos anos. Foi possível perceber muitas temáticas envolvendo o corpo e a cultura corporal das crianças pequenas.

Percebemos, por meio da revisão integrativa, que diversos estudos envolvendo a Educação Física na Educação Infantil parte do pressuposto de que a criança deve ser vista como um sujeito de direitos e produtora de cultura (Sarmiento; Marchi, 2008), que há a necessidade de uma intervenção que respeite a diversidade de linguagens e a particularidade que envolve o trabalho com essa faixa etária.

A partir da pesquisa feita no banco de dados da Scielo, respondemos à questão norteadora deste estudo. Conseguimos perceber que o profissional de Educação Física está inserido na Educação Infantil por intermédio de: práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física; jogos e brincadeiras; formação que esse professor teve e a possibilidade de continuar estudando sobre a sua prática; cultura/linguagem corporal –respeitada e levada em consideração nesse ambiente educacional.

Outro ponto percebido foi a necessidade de trabalhar o movimento nessa etapa da Educação Básica, visto que o profissional de Educação Física é o responsável pelo desenvolvimento integral das crianças, ou seja, seus aspectos cognitivos, afetivos e motores de forma integrada.

Em muitas intuições de ensino, a linguagem corporal e a brincadeira são desenvolvidas por docentes generalistas. Eles desempenham uma função importante na promoção do desenvolvimento das crianças, incorporando atividades lúdicas e interações que estimulam a expressão corporal e a criatividade; todavia, em nosso estudo, constatamos que os jogos e as brincadeiras podem e devem ser empregados como possibilidades para a efetivação do docente de Educação Física no ambiente educacional.

A inserção do profissional de Educação Física na educação infantil tem sido um grande desafio para os professores da área. Além das dificuldades com relação às práticas pedagógicas, é difícil desenvolver práticas que considerem a criança em seu contexto aspecto social e cultural. Dessa forma, cada vez mais, é necessário articular Educação Física e Educação Infantil. “As bases teóricas utilizadas acerca do conceito de infância mostraram-nos que esta fase da vida necessita hoje ser compreendida como categoria social e cultural, pois a criança é criadora de cultura, é capaz de transformar-se e transformar o que a cerca” (Cavalaro; Muller, 2009, p. 249).

Apresentamos como lacuna, sinalizada após a leitura de todos os artigos selecionados, a visão da criança como produtora de cultura. Dentre os seis artigos, poucos citaram essa questão que é muito importante para uma boa prática, já que, no processo de desenvolvimento infantil, a leitura de mundo da criança é mediada pela sua motora no ambiente cultural (Mello *et al.*, 2012).

Os seis estudos selecionados indicam que atualmente está ocorrendo uma evolução sobre os estudos envolvendo a Educação Física na educação infantil; todavia, acreditamos que é necessário aprofundar um pouco mais a temática; afinal, durante a prática esportiva e as atividades físicas, as crianças têm a oportunidade de desenvolver coordenação e estruturação espacial e temporal, além de valores como respeito, disciplina e cooperação, moldando cidadãos mais responsáveis e equilibrados.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 4, p. 53-60, 2001.

BASEI, A. P. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, Santa Maria, n. 47/3, p. 1-12, out. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. BRASIL. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Ministério de Educação; Secretaria de Educação; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

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

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 25, n. 34, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DD3pk9KX3KWhBD94GbGbGHr/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DEBORTOLI, J. A. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **Licere**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 105-117, 1999.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2014.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 6.752, de 16 de novembro de 2006**. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Funcionários do Município de Vitória /ES. Vitória: A tribuna, 17 nov. 2006.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto nº 13.613, de 28 de novembro de 2007**. Estabelece a descrição das atribuições dos cargos do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Funcionários do Município de Vitória/ES. Vitória: A tribuna, 17 nov. 2006.

GARANHANI, M. C. Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005.

GONÇALVES, A. do C. C.; CARVALHO, E. L. de. **Poiésis**, Tubarão, v. 15, n. 28, p. 237-253, jul./dez. 2021.

GONÇALVES, D.; RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 4, [S. l.], p. 362-370, out. 2017.

INEP. **Censo da Educação Superior 2016**: principais resultados. Diretoria de estatística educacionais. Brasília, INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas. Acesso em: 31 maio 2024.

KRAMM, D. L. **Políticas de formação de professores da educação básica**. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

KUNZ, E. (org.). **Didática da educação física 2**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

KUNZ, E. (org.). **Brincar & se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 13-37.

LACERDA, C. G. de; COSTA, M. B. da. Educação física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 327-341, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/qXmQjwyTMf7YhsP5vRKgyfb/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2024.

LACERDA, C. G. de; COSTA, M. B. da. A imprescindível e vital necessidade da criança: brincar e se-movimentar. *In*: E. Kunz (org.). **Brincar & se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Unijuí, 2014. p. 13-17.

LAVOURA, T. N. Natureza e especificidade da Educação Física na escola. **Poiésis**, v. 14, n. 25, ago. 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8880/5303>. Acesso em: 08 abr. 2024.

MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 46, p. 411-438, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ZYBGLZ4TvnXyXMMhh5TB7Qj/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2024.

MARTINS, R. L. Del R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. da S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.77519>. Acesso em: 31 maio 2024.

MELLO, A. S.; RODRIGUES, K. S.; SANTOS, W.; COSTA, F. R.; VOTRE, S. J. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física**, v. 23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12684>. Acesso em: 31 maio 2024.

MELLO, A. da S.; SANTOS, W. dos; KLIPPEL, M. V.; ROSA, A. de P.; VOTRE, S. J. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 36, n. 2, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rqYKzXmqSR65H8M47gW3RtL/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2024.

MENDONÇA, F. W. **Teoria e prática na educação infantil**. Maringá: UNICESUMAR, 2012.

NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thompson Aprendizado, 2007. (Coleção Ideia em Ação).

PINTO, R.-M. N. Civilidade, corpo e escolarização da criança: o legado de Descartes e Rousseau. **Poiésis**, v. I, n. 1, p. 76-89, jan./dez. 2003.

ROCHA, M. C.; ALMEIDA, F. Q.; MORENO, A. Teorizações sobre o Brincar e o Se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 33, n. e20200139, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/PLSPZxNytNQvQkZsL3Dywmx/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2024.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, [S. l.], n. 4, p. 91-113, 2008.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SAYÃO, D. T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Revista Pensar a Prática: Educação Física e infância**, Goiânia, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001/2002.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 2, p. 6-12, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL:

Entre luta, emancipação e alienação

Aracilba Aparecida Serafim Rodrigues

Chirley Domingues

O texto ora apresentado é parte das reflexões que desenvolvemos na dissertação de mestrado **Entre gritos e silêncios: uma análise sobre a efetividade da Lei 10.639/2003 em diálogos com a teoria decolonial**, defendida no ano de 2024, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Vale lembrar que a escolha do título reflete, por um lado, a organização do Movimento Negro para consolidação de uma lei importante que visa à decolonização dos currículos e, portanto, do sistema de ensino brasileiro. Por outro lado, entendemos que ainda há um silenciamento nas salas de aulas sobre o conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira revelando a necessidade de tornar visíveis os mecanismos que geram esse silenciamento.

O tema do estudo que realizamos no âmbito do mestrado é a Lei 10.639/2003 e sua efetividade, portanto, não poderíamos nos furtar da análise da educação da população negra no Brasil e é sobre esse tema que a nossa escrita se debruça. Nesse sentido, é imperioso constatar de início que, em uma análise da História da Educação do Brasil, observa-se algumas reformas, principalmente após a abolição, mas não restrita a ela, que tentavam incluir negras e negros no processo educativo.

Diferente do senso comum ou de estudos científicos que, até então, apontavam para total ausência dessa clientela, estudos contemporâneos têm mostrado que, embora não de forma massiva, a população negra ingressou no universo escolar por muitos meios. Rosimeire Santos endossa a colocação afirmando que “[...] camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criaram suas escolas, receberam instrução informal de pessoas escolarizadas, adentraram na rede pública, asilos de órfãos e escolas particulares” (Santos, 2018, p. 2). Por outro lado, também podemos perceber que uma parcela da camada branca privilegiada brasileira “favorável” à educação dos negros tinha como intuito manter um ensino voltado para o trabalho. Acreditamos que a análise desses dados tentando compreender como ocorreu a inserção da população negra no processo de escolarização e, ainda, como a própria população dos não brancos organizaram sua própria inserção pode colaborar a

fim de que entendamos muitos dos silêncios em relação ao tema educação e população negra na pesquisa por nós realizada.

Para tanto, entendemos a necessidade de nos debruçarmos sobre um percurso que nos ajude a compreender como se deu o processo de inserção do negro no processo de educação no Brasil. O tema, alguns dirão, parece repetido e desnecessário. Nós, entretanto, ousamos seguir outras pegadas e por elas vislumbramos outras paisagens que nos tiraram do lugar comum – do negro sem escola, sem educação, simplesmente sobrevivendo – e nos apresentaram um longo processo de lutas para que crianças, mulheres e homens negros tivessem acesso à educação. São sobre essas lutas, a importância dada à educação por muitos negros em todas as épocas de sua história no Brasil e sobre o processo propositalmente calculado de alienação¹, que nos dedicamos a refletir.

Nesse sentido, se a educação, como alega Paulo Freire, é um ato de conscientização da própria realidade, parece-nos que essa serviu também como forma de resistência dos negros às inúmeras formas de violência a que estavam submetidos. Os sujeitos escravizados conheciam a dimensão que os separava da camada branca privilegiada e, por conseguinte, precisavam buscar meios para conseguir a própria liberdade. Entender a importância do processo educativo como forma de ascensão social não ocorria, nesse sentido, somente aos brancos. Ao que parece, os negros conferiam à educação grande apreço como mecanismo estratégico para livrá-los da subjugação.

Embora a historiografia tenha invisibilizado a participação do negro no processo educacional brasileiro, algumas pesquisas indicam que eles estavam presentes e se organizavam das mais variadas formas, procurando incluir-se no processo educacional. Marcos Vinícius Fonseca (2002), em “Educação e Escravidão”, afirma considerar a realização de “treinamentos/condicionamentos” durante o período que vigorou a escravidão, como um processo educativo. Nesse sentido, “as práticas educativas voltadas para a formação dos trabalhadores escravos em nada se assemelhavam à escolarização, mas a educação não é prerrogativa da escola” (Fonseca, 2002, p. 125). Como preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)³⁵, a educação pode ocorrer em várias instituições abrangendo os “processos

¹ Usamos o conceito de alienação a partir de István Mészáros, pelo qual estabelece que uma Educação alienante é aquela que tem por finalidade “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2008, p. 15).

formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, n.p.). Fonseca apresenta um quadro onde as crianças negras, filhos e filhas de pais escravizados, possivelmente aprendiam no convívio com o outro, a rotina do trabalho cativo. O autor prossegue:

Assim, de forma semelhante a qualquer criança, nascida em qualquer tempo e lugar, a que nascia como escrava chegava a uma sociedade que lhe era absolutamente estranha: desconhecia a sua organização, suas regras e não tinha conhecimento da sua condição de um ser humano reduzido juridicamente à condição de objeto e que poderia ser utilizado como instrumento de trabalho por alguém que ela deveria chamar de senhor. A criança escrava, para o pleno cumprimento das obrigações inerentes à sua condição, deveria ser preparada para tomar parte das injustas relações sociais que caracterizavam o mundo escravista, e acreditamos que essa preparação ocorria através de procedimentos que podem ser entendidos como educacionais (Fonseca, 2002, p. 127).

É importante que assinalemos que o aprendizado para o desenvolvimento do trabalho, nesse momento histórico, trabalho escravizado, não deve ser entendido como aceitação incontestada ao sistema escravista. À medida que crianças escravizadas passavam pelo processo de aprendizado, muitas se dedicavam à formação de uma determinada habilidade profissional para que pudesse usar em seu favor frente ao sistema cruel da escravização. “É nesse espaço altamente hierarquizado que as crianças escravas absorviam as competências que tornavam a sua presença suportável, ou seja, uma habilidade para o trabalho, o que iria conferir uma certa distinção social aos seus senhores” (Fonseca, 2002, p. 139).

Emilia Viotti da Costa (1966) apresenta indicativos de preocupação com a educação dos escravizados durante o império ao lermos trecho de projeto de lei de José Bonifácio de 1823 que estipulava: “Todo senhor que andar amigado com escrava ou tiver tido dela um ou mais filhos será forçado pela lei a dar liberdade à mãe e aos filhos e a cuidar da educação desta idade de quinze anos” (Costa, 1966, p. 262). Em pesquisa realizada por Mariléia dos Santos Cruz (2005), podemos verificar liberdade de instruções em determinados estados do país a partir do momento em que entrou em vigor a Lei do Ventre Livre. Segundo Cruz, eram comuns entre o final do século 19 e início do 20, em Campinas, “[...] a presença de crianças negras em fotografias de turmas de diferentes grupos escolares e em diferentes épocas” (Cruz, 2005, p. 29). Em sentido similar, a pesquisa de Surya Aaronovich Pombo de Barros

(2005) esclarece que desde 1855, em São Paulo, o sistema oficial permitia a participação das crianças negras nas escolas.

Em Pelotas, o movimento de incorporação do negro no processo educativo também se fez presente. É o que nos aponta a Eliane Peres (2002) ao descrever a pesquisa realizada por ela na Biblioteca Pública Pelotense, dos anos de 1875 a 1915. Seus achados anunciaram que homens brancos da camada privilegiada se mobilizaram para garantir educação noturna ainda no período em que vigorava a escravidão. “Os negros podiam frequentar as aulas, desde que livres ou libertos. [...] a presença deles na Biblioteca pode ser considerada um avanço para época [...]” (Peres, 2002, 86). Uma vez matriculados e frequentando as aulas, os alunos negros, de todas as idades, passaram a usar as formações para conquistarem espaço na sociedade.

Em Florianópolis, Santa Catarina, a pesquisa realizada por Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni (1960) indicou também a participação de negros nas escolas do ensino primário, mesmo com uma sociedade bastante fechada para participação social do negro. Graciane Daniela Sebrão (2010), pesquisando sobre a participação de negros no processo de escolarização em Desterro, apontou que, embora em número reduzido, havia na província, por volta de 1872, negros que sabiam ler e escrever. Vejamos o relato a seguir:

No ano de 1872, dos 159.802 habitantes de Santa Catarina, 137.830 eram analfabetos, ou seja, mais de oitenta e seis por cento. Dentre os 21.972 da Província que sabiam ler e escrever, apenas 46 eram cativos. Como já foi observado anteriormente, a população escrava total era de 14.984. Isso significa que, por esses dados, 99,69% (!) dos cativos eram analfabetos (Sebrão, 2010, p. 42).

Embora concordando com Sebrão sobre o reduzido número de negros que por volta de 1870 sabiam ler, a informação apresentada nos ajuda a refletir sobre a necessidade de revisitarmos a História da Educação do Negro no Brasil para que tenhamos, de fato um quadro claro da participação desses sujeitos no processo de escolarização. Ainda que em percentual pequeno, os números desmentem a velha historiografia que apagava a presença destes no processo da educação formal. Sebrão ainda informa que no ano de 1874 foi criada uma escola noturna em Nossa Senhora da Graça do Rio São Francisco e que a partir do regimento criado, em seu oitavo artigo, ordenava que “não serão admitidos á matricula: §1 os que padecerem molestias contagiosas. §2 os escravos que não tiverem licença de seus senhores” (Sebrão, 2010, p. 65). Ora, parece claro que havia participação dos negros, inclusive nas condições de escravizados, não

somente em Santa Catarina, mas em todo território brasileiro.

Adriana Maria Paulo da Silva analisando a escolarização no mundo escravista descreve sobre a escola de Pretextato dos Passos e Silva:

Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria –, criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou “preto” (Silva, 2002, p. 149).

Segundo Silva, Pretextato pediu ao inspetor que o dispensasse das provas de capacidade para o exercício do magistério. “Eusébio de Queirós, [...], não só aconselhou ao Ministro do Império (Couto Ferraz) a deferir este pedido, como também fez uma breve defesa a respeito da necessidade de existirem escolas destinadas àquele tipo de público” (Silva, 2002, p. 150). O professor Pretextato, “preto”², fazia o pedido alegando que muitos pais de meninos, igualmente pretos, imploravam para que o professor desse aulas a seus filhos (Silva, 2002). Estamos assim, diante de muitas evidências sobre a importância dada à educação pela parcela social negra brasileira em vários períodos de nossa história.

As pesquisas, ainda que de forma tímida, têm descortinado uma gama de informações sobre a História da educação do negro no Brasil que permitem afirmar que o processo educativo não só era desejado pelos negros, escravizados e libertos, como era reivindicado. Segundo Barros (2005), havia em relação à educação uma ação branca que almejava incutir no negro livre a preparação para o trabalho e princípios de civilidade, e uma ação negra que a via como um movimento de transformação do indivíduo dentro da estrutura social. Para Ranchimit Batista Nunes (2014), a compreensão da importância da educação para os negros recém libertos se baseava no reconhecimento da escrita e da comunicação como mecanismos de adentrar espaços dominados exclusivamente por brancos. Segundo Cardoso e Ianni (1960, p. 168), em Santa Catarina:

Uma das principais preocupações dos negros e mulatos, particularmente os chefes de família e aqueles (sic) que estão ingressando na classe média, diz respeito à luta pela elevação intelectual, como técnica segura de ascensão social e integração em grupos brancos. Para eles, “o elemento de cor” somente poderá ter a sua carreira facilitada, “impondo-se pela cultura”.

Parece evidente, diante dos achados, que a parcela negra da população

² Denominação que o próprio Pretextato atribuía a si, segundo Silva.

brasileira entendia a importância do processo de educação profissional. No entanto, esses dados têm sido silenciados pela História da Educação de forma recorrente. Os motivos que provocam esse silenciamento requer, todavia, que nos debruçemos em novas pesquisas a fim de encontrarmos respostas à essas inquietações. Por ora, parece-nos coerente a percepção de Henri Moniot sobre a exclusão de tantos povos no processo da escrita histórica a dizer “por uma ideia já adquirida: não fizeram nada de notável, nenhum produto durável, antes da chegada dos brancos e da civilização” (Moniot, 1988, p. 99). Nossa análise sobre o processo da educação do negro no Brasil nos diz muito sobre sua participação. Nos anunciou uma reivindicação constante ao direito à educação, forma de se posicionar numa sociedade marcada pela violência da escravidão.

A busca pela educação formal de muitos negros no Brasil, embora real como procuramos demonstrar, não se deu sem restrições, embargos e manipulações. Acreditamos, aliás, que frente à procura do negro à educação escolar, a camada branca – rica ou pobre - tratou de limitar, impedir e por fim, manobrar para que a educação oferecida nos bancos escolares chegasse, por um lado, a um número reduzido de pessoas negras deixando, por outro lado, a grande massa fora do processo escolar. Para atingir tal objetivo a camada branca recorreu a inúmeras estratégias que lhes garantissem o monopólio do saber escolar ao mesmo tempo que impedia a população negra de se beneficiar dele. Para Sueli Carneiro (2023, p. 107) [...] “a forma pela qual as políticas de acesso e distribuição das oportunidades educacionais se deram, leva à dedução de que elas visavam intencionalmente assegurar padrões sociais hierárquicos ditados pelo dispositivo da racialidade”.

Por volta de 1850 a camada branca privilegiada começava a perceber que os ventos da economia começavam a mudar de direção em terras brasileiras. A pressão pelo fim da escravidão iniciada e burlada desde a década de 30 do século 19, não resistiria muito tempo às novas pressões. Segundo Wilma Nazaré Baía Coelho (2007, p. 40):

[...] a antiguidade da questão étnico-racial no Brasil remonta à década de 1870, se considerarmos, pelo menos, as discussões sobre a substituição da mão-de-obra escrava pela livre. Desde então, as discussões sobre o futuro do Brasil consideraram a questão étnico-racial ponto importante para a formulação de projeções sobre o país e sua identidade.

Iniciava-se, dessa forma, uma preocupação sobre como converter corpos escravizados em sujeitos passíveis de conviver entre os brancos, julgando-se estes

últimos superiores àqueles. A escolarização surge, nesses termos, como um processo civilizacional. “Os educandos não eram “crianças louras e dóceis como pombos”, mas deveriam, através da educação, atingir a condição mais próxima possível desse ideal” (Fonseca, 2007, p. 40). Essas eram as orientações dadas às professoras normalistas prestes ao enfrentamento de uma população considerada selvagem e primitiva (Fonseca, 2007). Peres (2002) ao explorar a participação dos negros nos cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense, atesta o objetivo “civilizacional” da educação proposta. Segundo a autora:

[...] justamente porque o objetivo era manter a ordem, disciplinar, incutir preceitos de moralidade e civilidade, palavras constantemente utilizadas pelos dirigentes e professores dos cursos noturnos, é que as aulas não podiam, na visão destes, prescindir da presença dos negros (Peres, 2002, p. 86).

A educação escolar deveria também sanar uma das maiores preocupações durante o período, qual seja, “de que maneira manter os trabalhadores escravos em seus postos de trabalho após a libertação?” (Barros, 2005, p. 80). O ensino escolar, supunha a classe branca mandatária, além de introjetar os preceitos morais necessários à vida em sociedade, também prepararia os corpos para a rotina do trabalho assalariado. Como bem assinalou Peres (2002, p. 91): “educar para o trabalho, educar para o bem e para o útil”. Em suas abordagens, a autora faz menções às matérias retiradas dos jornais da época. Uma delas, do jornal **O Correio Mercantil** datada de 16 de novembro de 1883, demonstra a exata medida de como era entendido o acesso à educação para os negros no Brasil de então:

Abram-se escolas por toda a parte; convidem-se os libertos a virem tomar assento nos bancos do estudo e do saber; dê-se-lhes a doutrina moral, o conhecimento necessários dos seus deveres de homem perante a sociedade em que vivem; mostrem-se-lhes as vantagens do trabalho, da ocupação séria e honesta, em uma palavra, habilite-se à economia social, à aplicação das suas forças ativas, a fim de que à liberdade se sigam imediatamente a paz, a ordem e a felicidade desejáveis (Peres, 2002, p. 96).

Entendida a necessidade de educar a população negra e regulamentadas tais estratégias por vias legais, as escolas passaram a receber os alunos negros que eram matriculados. Meninas e meninos negros passaram por todos os tipos de provações nas instituições de ensino. Algumas diziam respeito à própria condição econômica em que vivem grande parte dessas crianças no Brasil por volta de 1870. Não tinham roupas adequadas para frequentar as escolas, tampouco, material escolar para permitir-lhes

acompanhar as lições. Nessas condições limitantes, muitas crianças faltavam as aulas frequentemente para trabalhar. Quando vencidos esses obstáculos, ou apesar deles, ainda se faziam presentes nas salas de aula, tinham que lidar com preconceitos, fosse por sua apresentação indumentária, ou principalmente, por sua cor de pele. Barros, ao analisar relatórios sobre a frequência de crianças negras em São Paulo, depara-se com a fala do Inspetor Geral da Instrução Pública, datado de 1865, segundo o qual:

Quer-se que a predileção das famílias [em preferirem dar professores particulares aos filhos] decorra do receio que as pessoas que lhes são tão caras a honrem nas escolas gratuitas com toda a sorte de crianças, e adquirirem no contacto a má educação das infimas camadas da sociedade. Sem contestar até certo ponto o valor deste motivo, convém com tudo atender que as casas particulares de primeiras letras matriculam a quem quer que as paga, e como a mensalidade é módica encontra-se ali a mesma variedade de meninos; matriculam até os escravos, o que não sucede nas casas públicas de ensino. A exclusão é só para os indigentes, e a diferença nesta parte também fantástica (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1865, p. 5) (Barros, 2005, p. 83).

O relatório demonstra a insatisfação da parcela branca da população com a frequência de corpos negros nas escolas. Essas falas eram comuns, inclusive, vindas de professores que sequeixavam da situação vivida em suas escolas. Barros (2005) se deparou com o relatório do professor Antonio José Rhormens. Segundo a autora:

[...] o professor Rhormens acrescentava aos dados solicitados uma longa descrição da situação vivida em sua escola, onde “da-se um facto que mais reverte em prejuizo dos bons que em proveito dos maus”. Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos “negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade”, que não sendo interessados em instruir-se, só frequentariam a escola para deixar “nella os vicios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem” (Barros, 2005, p. 84).

Se a escola não era proibida para os negros no final do século XIX, a presença da população negra no interior das instituições parece ter sido vedada a partir de outros mecanismos. Era o olhar que humilhava, a fala ríspida do professor que os diminuía, era a intolerância dos pais das crianças brancas que não aceitavam que seus filhos frequentassem os mesmos espaços escolares das crianças negras. Obrigados por força de lei, os dirigentes das escolas públicas chegavam a se posicionar em favor das escolas privadas, visto que estas aceitavam qualquer tipo de presença no educandário (Barros, 2005). Vai se delineando uma separação que parece perdurar até

os dias de hoje: uma escola para uma camada privilegiada branca e outra para os pobres desvalidos, com imensa maioria negra.

Mesmo diante de tantos obstáculos, a população negra tentou de muitas formas se manter presente nas escolas. Estava claro a esses sujeitos que por meio da educação formal poderiam ocupar espaços até então negados. “[...], embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares” (Cruz, 2005, p. 27). Se os brancos de todas as classes sociais conseguiram expulsar muitos negros do espaço escolar, não conseguiram expulsar todos.

Os anos que seguem a instituição da República trouxe a animação de parte da população negra, frequentadora dos bancos escolares e disposta a acender socialmente. Sobre a ascensão dos negros em Santa Catarina, Cardoso e Ianni (1960, p. 141) descrevem:

[...] há os que ascenderam socialmente, ocupando no presente posições correspondentes às dos indivíduos que pertencem às camadas intermediárias da população: são professores, (predominantemente do sexo feminino), indivíduos portadores de diplomas de grau médio ou superior, empregados no comércio, funcionários públicos civis ou militares, funcionários autárquicos ou de empresas mistas, etc. Entre eles existe latente um processo de tomada de consciência de sua posição na sociedade como e enquanto grupo de cor. Em virtude de sua posição na estrutura ocupacional precisam conviver com os brancos mais intensamente e, em várias circunstâncias, em posições sociais simétricas.

É interessante notarmos que dado a recusa explícita de brancos catarinenses no convívio com os negros, demonstrado ao longo da obra de Cardoso e Ianni, perceber a ascensão econômica de parte da população negra é indicativo da importância dada a escolarização. Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2005) investigando sobre as experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX também constatou a presença de mulheres negras trabalhando como professoras normalistas na região de Criciúma. Dando voz a uma dessas professoras, assim descreve Cardoso (2005, p. 182):

Nós fomos as primeiras normalistas que viemos de Tubarão, e quando nós chegamos aqui no Coelho Neto... Eu me lembro bem do Coelho Neto e do Lapagesse, que era da elite. E nós [não] fomos para o Lapagesse porque não quisemos ir, porque se nós quiséssemos, tinha vaga.

O medo descarado de brancos dirigentes com a ascensão da camada negra

brasileira os fez organizar outros métodos de subjugação. Como não conseguiriam impedir a ascensão de todos, acabaram usando a fragilidade do sistema educacional, supostamente democrático, em seu benefício. Ainda que por força de lei, deveriam receber no educandário os educandos negros, esses não hesitaram em criar obstáculos para a permanência destes. Uma das estratégias utilizada pela camada branca se apresentou com a própria ascensão econômica e social de parte pequena da população negra. Uma vez estudado e conseguido uma melhor colocação nos postos de trabalhos, homens e mulheres negros pareceram experimentar um isolamento social ímpar, economicamente estavam cada vez mais afastados da maioria negra empobrecida, racialmente não conseguiam penetrar a contento no convívio social do mundo branco. Como afirma Cardoso e Ianni (1960, p. 141) “suas condições materiais e culturais de existência distanciam-nos do resto da população negra. Por isso, tendem a isolar-se socialmente da população negra e dos demais grupos da comunidade”. O grande risco, segundo Sueli Carneiro (2023), é uma individualização dos sujeitos e o esvaziamento da possibilidade da promoção coletiva. Segundo a autora, “[...] o projeto individual, a admissão acrítica da meritocracia, a rendição ao individualismo e a retórica do esforço pessoal reiteram, para a maioria “que não chega lá”, a ideia de anemia da vontade, do comodismo, da autoindulgência (Carneiro, 2023, p. 141).

É pertinente a compreensão sobre as contradições em torno da educação do negro no Brasil. De um lado era necessário capacitá-los para o trabalho e para civilidade. De outro, era urgente limitar o número de negros que poderiam ascender economicamente e socialmente, via educação. Diante do problema dado, a camada branca lançou mão de todos os mecanismos elencados a pouco para manter bem longe de si e de seus privilégios a imensa massa negra e pobre desse país. Porém, assim como houveram negros que ascenderam e passaram a distanciar-se dos seus pares racializados, outros usaram o espaço escolar, e depois suas formações, para denunciar as desigualdades raciais do território brasileiro e ampliar a atuação dos Movimentos FNB era fomentar maneiras para superar a desvalorização do negro no mercado de trabalho e denunciar e combater o racismo. Fazia enfrentamento à espoliação capitalista assim como as propostas da esquerda (Malatian, 2017). A Frente Negra brasileira também direcionou críticas ferrenhas à República, acusando os governistas de ignorarem as pautas negras. Em 1936, organizou-se como partido político e promoveu fortes campanhas para alfabetização dos negros para que pudessem votar. “Então precisaria que o negro se alfabetizasse para tirar seu título de

eleitor” (Silva; Araújo, 2005, p. 74). A atuação da frente negra no combate a invisibilidade do negro no Brasil pode ser observada principalmente na criação de escolas com aulas ministradas pelos fretenegrinos. Em 1937, porém, encerrou suas atividades quando o Estado Novo pôs fim ao multipartidarismo no Brasil.

As associações sociais negras perceberam desde cedo a importância da educação no processo de emancipação dos negros. Sabiam desde sempre que o respeito, num país desigual, só viria com melhores posições sociais conquistadas via educação. Foi com essa mentalidade que no Rio de Janeiro, 1944, foi criado o Teatro Experimental do Negro (TEN). Segundo Nilma Lino Gomes (2019, p. 24):

O Teatro Experimental do Negro (TEN) [1944-1963] nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional.

O TEN, mais que uma organização recreativa se tornou um importante veículo de educação popular.

Os Movimentos Negros acabaram por deixar evidente uma outra realidade possível as negras e aos negros do país. Munidos de informações positivas sobre si, esses homens e mulheres passaram a reivindicar por garantias de direitos, negados desde sempre. A questão da raça se tornava cada vez mais frequentes nas discussões, principalmente entre os professores que passaram a advogar em favor da inclusão racial nas décadas de 50 e 60. As inquietações, contudo, não reverberaram no texto final da LDB de 1961. Como esclarece Lucimar Rosa Dias (2005, p. 53):

Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordada elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961.

Embora a LDB de 1961 não tenha avançado nas discussões sobre raça, os Movimentos Negros passaram a ocupar muitos espaços culminando nos anos seguintes na elaboração da Lei 9.394/96, gestada após a Constituição de 1988 (Dias, 2005).

Os movimentos negros contemporâneos, tais como os antecessores, têm ciência do valor da educação formal no processo de emancipação da população negra

brasileira. Nesse sentido, a partir dos anos 80 e 90 ampliaram suas reivindicações no sentido de políticas que efetivamente atendessem a massa da população negra. Segundo D'Adesky (2009), é um movimento que procura “subverter, de alto a baixo, a ideologia do branqueamento, desmascarando o mito da democracia racial e seu uso em proveito da classe dominante” (D'Adesky, 2009, p. 153).

As pressões da comunidade negra resultaram em ações concretas como a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro e na participação do Movimento Negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Finalmente, em 2003, atendendo a reivindicação dos Movimentos Negros desde a década de 1980, foi sancionada a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio do país. A Lei 10.639/2003 tem potencial para, não somente trazer à cena a história e a cultura africana e afro-brasileira, mas, reescrever uma nova História do Brasil, mas, para tanto, mais que ser sancionada, ela precisa ser implementada e estar presente em todas as escolas do nosso país.

REFERÊNCIAS

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. *In*: ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

CARDOSO, F. H.; IANNI, O. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil Meridional. São Paulo: Nacional, 1960.

CARDOSO, P. F. J. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX. *In*: ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2023.

COELHO, W. N. B. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 39-56, 2007.

COSTA, E. V. d. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Difusão Europeia, 1966.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a escolarização dos negros. *In*: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação dos negros e outras Histórias**. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei. 10.639, de 2003, *In*: ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

FONSECA, M. V. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, p. 123-144, 2002.

FONSECA, M. V. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, p. 11-50, 2007.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2019.

MALATIAN, T. M. Memória e contra-memória da Frente Negra Brasileira. *In*: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História – Contra os preconceitos: História e Democracia**. Brasília, 2017.

MÉSZÁROS, I. **1930**: a educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONIOT, H. A história dos povos sem história. *In*: LE GOFF, J.; NORA, P. (org.). **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

NUNES, R. B. História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. *In*: **XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Natal, RN, 2014.

PERES, E. Sob(re) o silêncio das fontes. A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento da questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, p. 75-102, 2002.

SEBRÃO, G. D. **Presença/ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em desterro – Santa Catarina (1870-1888)**, 2010, f. 137, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SANTOS, R. P. dos. **A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX**. 2008. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/aescolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-secxx/8027/?expand_article=1. Acesso em: jul. 2023.

SILVA, A. M. P. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 4, p. 145-166, 2002.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In:

ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Marcel Martins Guarezi

Luciane Pandini Simiano

1 INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) fundamentam e estabelecem os históricos direitos adquiridos no acesso à educação, fundamentalmente importantes para o seu papel na sociedade. Esse direito que se estende a todas as crianças, independentemente da nacionalidade ou país de origem, torna-se fundamental diante dos movimentos e fluxos migratórios recorrentes em todo mundo, principalmente entre aqueles que escolhem o Brasil como destino de suas reconstruções ou acordos diplomáticos entre países.

O aumento do fluxo migratório, a crescente demanda de busca por acesso à educação nos espaços escolares públicos, impõe a escola novos desafios: como acolher quem chega? Qual o papel da escola na educação dessas crianças estrangeiras em situação de imigrantes e refugiadas? Sendo a escola um espaço multicultural, como podemos pensar em uma prática pedagógica na perspectiva intercultural?

A educação na perspectiva intercultural, dentro dos espaços sociais e principalmente na escola, se constitui no reconhecimento da contribuição cultural que a criança traz a partir das relações que ela estabelece dentro da sociedade da qual faz parte. Nas palavras de Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 239), “a educação intercultural é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes”, essa interrelação é composta de muitos desafios linguísticos, sociais, culturais e de aprendizagem. Nessa complexa rede relacional que envolve tal contexto, torna-se fundamental criar visibilidades para o “entre”, as relações estabelecidas entre as crianças imigrantes e as professoras e explorar a possibilidade da promoção de práticas pedagógicas interculturais.

O presente texto aborda tal temática ao abordar uma reflexão sobre a educação na perspectiva intercultural no contexto educativo.

2 A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

A educação é um dos princípios fundamentais no processo de transformação humana, respaldada e legitimada nas legislações nacionais, acordos e convenções internacionais. A formação social e educacional do ser humano constitui-se no processo histórico e social, que perpassa prioritariamente pela infância e na sua formação escolar. Entender a educação da/na infância como parte de um processo importante na formação do sujeito, dotado de experiências e compartilhamento cultural e social, é inerente ao processo de aquisição dos saberes, não sendo algo pré-estabelecido em currículos, habilidades ou conteúdos científicos, mas constituído a partir do que é experienciado, sentido e significado ao que nos acontece. Portanto:

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (Larrosa, 2015, p. 32).

O conhecimento atravessa o processo educativo por meio das experiências, das brincadeiras, das narrativas construídas, e na socialização cultural, principalmente na infância. As experiências vividas nos mais diversos espaços educativos contribuem para a formação e constituição do sujeito. Para tanto, o conhecimento na infância parte das relações estabelecidas na escola, na família, na convivência em sociedade, e assim “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa, 2015, p.26).

No que tange ao contexto educativo, o saber da experiência ainda é marginalizado em favor da homogeneização e padronização do conhecimento, que, muitas vezes, desconsideram os aspectos sociais, culturais e de aprendizagem. Nas palavras de Candau (2011, p. 241):

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

A construção da cultura escolar possui características homogêneas e padronizadas sem levar em consideração a diversidade cultural e social daqueles que estão no contexto escolar, os quais apresentam uma grande diversidade de aspectos culturais e estão sujeitos à normalização das estruturas pedagógicas e sociais. Condições padronizadas exemplificam a relativização das práticas como diversificação do processo socializador. Essa relação entre o conhecimento e as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensinar e aprender não se reflete na subjetividade de aprendizagem dentro de sua formação intelectual e social. O processo educacional, nas mudanças ocorridas ao longo da História, atinge visões que compreendem o mundo de forma distinta e interagem com as perspectivas da racionalização do conhecimento. Para tanto:

Os educadores críticos nos ajudaram a ver que não há emancipação individual sem emancipação social. Apesar da diferença na ênfase, ambas as tradições estão intimamente ligadas com a ideia iluminista da emancipação por meio da compreensão racional, e com a estrutura humanista em que a racionalidade é vista como a essência e o destino do ser humano (Biesta, 2013, p. 30-31).

Os espaços escolares, constituídos de amplas relações entre os mais diversos sujeitos, se apresentam como lugares que assumem um papel na sociedade em que a formação da criança alcança multiplicidades educacionais. Ademais, as conjunturas sociais, culturais, étnicas, de gênero, e outras, ganharam espaços que ampliaram a existência da coletividade nos espaços escolares. A presença de novos sujeitos qualifica e impulsiona a produção do conhecimento científico escolar por meio de diferentes estratégias, enriquecendo esses processos. Assim, Freire (2017, p. 124), discorre que:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

A formação humana dentro dos processos educativos, considerando as possibilidades assertivas na composição educacional, difere das ações impostas na padronização das estruturas de poder na intelectualização coletiva social e cultural. As demandas sociais e interculturais potencializam a ampliação dos papéis educacionais

como integrados ao processo de agentes socioculturais nas formas de ensino e aprendizagem. Em meio à diversidade, para além do conteudismo exacerbado, a formação cidadã busca a compreensão nos laços humanos e de igualdade perante os anseios educacionais, sociais e culturais.

A educação é estabelecida pela Constituição Federal Brasileira de 1988, que no seu capítulo II dos direitos sociais, artigo 6º, diz que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância [...]”, e garante o acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, em seu processo educacional, na formação cidadã e na sociedade em que são inseridos (Brasil, 1988). A Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), respaldada pela Constituição de 1988, determina em seu artigo 1º que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). As legislações que promovem a educação como um direito indissociável e inerente ao cidadão garantem uma formação humana capaz de promover a permanência no processo educacional, social e cultural. Os direitos fundamentais na educação, assim como da infância e adolescência, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, Artigo 53, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1990). Por meio das leis vigentes, as crianças possuem a garantia de estabelecerem sua formação social a partir das estruturas educacionais que compõem o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de suas manifestações intelectuais, críticas e culturais.

Dentro desse processo de aprendizagem, a infância se encontra como base na concretização das ações educativas interligadas às questões da infância e do ser criança. As primeiras manifestações cognitivas, intelectuais e interações sociais, fora do âmbito familiar, encontram na escola um ambiente propício para a troca de experiências, e para o compartilhamento cultural e social dentro da conjuntura educacional. Assim, segundo Calloni (2012, p. 43):

A educação é um processo porque está diretamente condicionada à própria historicidade do trabalho e do labor, do acontecer humano no reino da natureza enquanto cultura. Como processo, a educação não tem início e nem fim, insisto. Somos, enquanto humanos, um permanente devir (Heráclito e depois

Hegel e Paulo Freire, entre outros, confirmariam essa característica ontológica da nossa espécie), embora a noção de permanente devir não seja, em absoluto, produto exclusivo da nossa condição humana, mas certamente de toda a vida e si mesma, da existência dos seres, ou seja, uma característica ontológica da singularidade da vida.

Nas interações educacionais e no condicionamento que a educação proporciona, principalmente nas condições que são estabelecidas na formação educacional, o processo, mediante as interações sociais e históricas, se configura como parte da transformação do indivíduo, capaz de recorrer às estruturas culturais para transformar a si próprio e ao outro.

Essas relações conceituais de infância, transformadas ao longo da História, funcionam como parâmetros de compreensão para a inserção da criança no processo educativo escolar. Portanto, “[...] implica abrimos mão do que pensamos saber sobre infância. Assim será possível lançar sobre ela um olhar menos ensinante e mais aprendente, mais receptivo à novidade, à história que cada criança traz consigo” (Lobo, 2012, p. 75). As concepções de infância, interpretadas e condicionadas às práticas sociais, que sujeitavam crianças em determinados períodos históricos e sociais, caracterizavam-se por uma função objetiva que, muitas vezes, subjugava a condição da criança nos primeiros anos de seu desenvolvimento como ser humano.

A condição de infância que se constitui como formação humana a partir das construções sociais e históricas designa à criança uma transformação social na qual “a história não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que tem lugar fora da história” (Kohan, 2005 p. 92).

A criança está inserida na formação social, condicionada às construções das quais se mantém como formadora histórica. Nessa condição, a criança permanece, como Walter Benjamin (1987) ressalta, destacando a importância da narrativa para a formação humana, e a forma como é contada a experiência:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente e ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (Benjamin, 1987, p. 204).

Diante dessa concepção, reafirma-se a fundamental importância que a narrativa desenvolvida na infância, as memórias construídas e as experiências adquiridas possam encontrar espaços dentro do processo educacional. Entretanto, sabemos que as escolas, muitas vezes, não conseguem desempenhar a mediação das práticas na

infância por estarem direcionadas por diretrizes políticas e curriculares às quais estão sujeitas.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios (Kohan, 2005, p. 97).

Destaca-se ainda o papel da escola na formação da criança, no aprimoramento e nos desafios da compreensão da infância, considerando as conjunturas na formação da criança e seus aspectos sociais. Dentro do contexto das escolas, principalmente em um país de dimensões continentais como o Brasil, o aprendizado deve levar em consideração o multiculturalismo existente e as práticas educacionais que fazem parte do processo de ensinar e aprender. Isso se torna mais evidente na formação de crianças em ciclos e permanências que envolvem as experiências, as práticas educativas e a institucionalização de currículos comuns na infância. Sendo assim:

As sociedades contemporâneas são, assim, multiculturais, resultantes de uma configuração social onde coexistem culturas originárias dos diversos cantos do mundo. Imaginariamente, este seria o cenário social ideal de coexistência pacífica e diálogo entre culturas a partir do princípio do respeito pelos saberes e conhecimentos diferentes. Teriam as sociedades e os seres humanos dado um salto qualitativo no sentido da abertura ao outro, aprendizagem mútua, completude, respeito pela dignidade dos povos diferentes e das suas culturas. Mera especulação. Imaginariamente, seria também, o cenário ideal de uma escola que promove o diálogo intercultural. A realidade, todavia, é bem diferente (Tavares; Gomes, 2018, p. 47).

A interculturalidade e as demandas culturais, que são plurais e necessitam de abordagens de aprendizagem que alcancem essa diversificação, se caracterizam, dentro de uma sociedade homogênea, pela repressão cultural e a massificação da sociabilidade entre aqueles que fazem parte do processo educacional. As interações ocorridas a partir das relações desenvolvidas na formação e inserção dentro de uma outra cultura permitem o intercâmbio entre esses sujeitos, de modo que a sua ancestralidade, a formação social inicial e a sua identificação cultural permaneçam sobrepostas e marcadas na posição social e na cultura em que se encontram.

Segundo Fleuri (2001, p. 48), compreendemos que:

[...] o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjugue as minorias culturais.

A herança colonialista e a influência ocidental na dimensão cultural, que abrange não somente as raízes históricas nacionais, mas também a diversidade estrangeira migratória, comprometem o processo de preservação daqueles que procuram uma estabilidade social e econômica no Brasil. Direcionando-se ao processo histórico, a homogeneização cultural caracteriza-se pela construção de estruturas de pensamento ocidental na dominação dos marginalizados e subjugados. Para tanto, “os fenômenos da multiculturalidade e da interculturalidade constituem importantes fatores de mudança no contexto nacional e internacional, quer seja a nível individual, quer coletivo” (Tavares; Gomes, 2018, p. 56). A inserção do multiculturalismo nas estruturas sociais possibilita a interação com o diverso, passível de compreensão das funções de multiplicidade da sociedade e da heterogeneidade da sua formação social e cultural. Compreendemos, então, que as questões de diversidade estão atreladas à sua formação identitária e que:

[...] todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito, reforçando assim a semelhança entre eles. O princípio da diferença questiona justamente a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe (Coppete; Fleuri; Stoltz, 2012, p. 234).

As relações múltiplas culturais acrescentam ao ser humano social e dotado de uma formação crítica o estabelecimento do respeito à diversidade humana e cultural como fundamento das experiências e vivências culturais. A preservação da historicidade de sua identidade transcorre como elo entre a identificação como construtor social e as práticas a que estão sujeitos dentro de uma nova perspectiva de vivência. Para Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 253):

Pensar, agir e viver interculturalmente, especialmente a partir de uma perspectiva crítica, transpõe a descoberta de si mesmo e do outro; requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, prospectiva com vistas à justiça e equidade social; à construção de um mundo menos desigual.

Diante das experiências interculturais, a interação entre as práticas educativas e a multiplicidade cultural dentro do espaço escolar, o primordial é o entendimento das facetas culturais existentes e do modo como a interação deve ocorrer. A compreensão e o respeito pela diversidade podem contribuir para a inserção, dentro da conjuntura da infância e na formação enquanto sujeito construtor social e cultural.

O debate da interculturalidade, dentro das posições sociais estabelecidas no mundo globalizado, produz um anseio no olhar à criança imigrante que condiz com a temática urgente na contemporaneidade. Os aspectos formativos são pleiteados numa conjuntura social-cultural que se destacam pelas formas inativas da invisibilidade migratória, principalmente das crianças. A inserção da criança imigrante no espaço escolar, dentro de uma perspectiva da Teoria pós-crítica¹, estabelece parâmetros para os currículos apresentados nos espaços escolares. Deste modo, historicamente, Silva (1999, p. 127-128) descreve que:

É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade. Foi através da representação que o Ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um “outro” como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma sexualidade selvagem e irrefreada. Vista como uma forma de conhecimento do Outro, a representação está no centro da conexão saber-poder.

A formação da criança imigrante percorre caminhos estreitos à margem das possibilidades socioculturais, desencadeando a necessidade de prover a necessidade de olhar, historicamente, a conjuntura em que estão envolvidas dentro das práticas escolares. Portanto, “como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais?” (Silva, 1999, p.102). A partir desses questionamentos, Silva (1999, p.102) acrescenta que, “um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação”.

Pensar a interculturalidade no espaço escolar é pensar em todos os aspectos que compõem as estruturas da educação. Isso perpassa pela convivência diária entre os sujeitos que trocam experiências, nas relações culturais, na proposta de currículo escolar que abranja a todos, na formação da criança nativa e imigrante, na formação

¹ Para Silva (1999), as teorias são conceitos que representam a “realidade”, na qual são divididas em categorias, dentre elas a Teoria Pós-Crítica. Essa teoria enfatiza os seguintes aspectos: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

crítica de ser e estar na sociedade, na formação docente, e, principalmente, no respeito às diferenças encontradas nos ambientes escolares.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as relações educativas na perspectiva intercultural, nos possibilitou muitos olhares instigadores e muitas outras dúvidas, trazendo da provisoriedade do estudo e do quanto ele é apenas um recorte da realidade que permeia esse contexto. A inserção da criança imigrante no Ensino Fundamental é algo ainda invisibilizado no contexto educativo, por isso, há muitas incertezas nas práticas pedagógicas e na adequação da escola para receber essas crianças. Para que o ingresso das crianças imigrantes na escola não se constitua apenas como medida legal e administrativa, é preciso criar estratégias para a promoção de uma educação na perspectiva intercultural, bem como para uma melhor gestão no tempo e espaço escolar e da estrutura dos conteúdos a serem abordados.

Nessa perspectiva ressaltamos como desafio a formação inicial e continuada, não somente para as professoras, mas para todos os envolvidos no processo de aprendizagem das crianças, com temas esclarecedores sobre a educação intercultural no Ensino Fundamental. Nesse sentido, concluímos enfatizando que, mesmo estando evidente nas relações entre a professora e as crianças imigrantes o acolhimento, o cuidado e o afeto, é necessário propiciar uma prática pedagógica intercultural que potencialize a promoção de formas de convivência na diversidade, em um processo recíproco de enriquecimento da alteridade e de encontro com o outro. Acreditamos que seja fundamental lançar um olhar sobre a formação inicial e continuada de professores para esse processo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. *In*: GADINI, L; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 134-149.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de**

1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://x.gd/RfnSX>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://x.gd/c6tMc>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.

CALLONI, Humberto. O estado, a educação e a infância: reflexões sobre a responsabilidade e o mundo da vida. *In*: BARBOSA, C. S. *et al.* (org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 37-45.

CANDAU, Vera Maria. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, ano 15, v. 1, n. 28, p. 231-262, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v14i28.1366>

ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002. FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade & Cultura, Porto, n. 16, p. 44-62. 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, W. O (org.). **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. p. 85-98.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia: infância**. ALEA, Rio de Janeiro, v. 17/2, p. 216-226, jul./dez 2015.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos. *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *et al* (org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 69-78.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2015.

OLIVEIRA, Adriana Capuano de; RODRIGUES, Gilberto. Proteção internacional de migrantes forçados e a agenda brasileira: histórico, temas e atores. *In.*: **Migrações internacionais**: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil. REDIN, Giuliana (org). Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário sobre migração**. Organização Internacional para as migrações: Genebra, 2009.

PETRY, Roberta Miranda; SOUZA, Jéssica Carvalho de. Rodas de conversa: a língua para o acolhimento do sujeito. *In.*: REDIN. G. (org). **Migrações internacionais**: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil. Santa Maria: Editora UFSM, 2020. p. 86-102.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em educação. *In.*: ZAGO, N. *et al.* **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 2, p. 137-179.

SILVA, Clara Maria. Crianças com background migratório nos serviços educativos para a primeira infância na Itália. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n.4 3, p. 543-560, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/73636/45788>. Acesso em: 06 mar. 23.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646>. Acesso em: 2 mar. 2024.

FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: O processo de documentar e as suas contribuições para a prática pedagógica

Joyce G. Nunes Serafim Braga

1 FORMAÇÃO CONTINUADA

No nosso país, as creches surgiram como necessidade para as mães trabalharem, acompanhando a “estruturação” do capitalismo. Inicialmente, as creches possuíam o caráter assistencialista, “definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas” (Kramer, 2006, p. 800) e visavam somente o cuidado para as camadas sociais menos favorecidas.

Foi somente durante a Constituição de 1988 que aconteceu o reconhecimento da educação infantil como dever do Estado e o atendimento em creches e pré-escolas tornou-se direito social da criança, sendo considerada como primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de 0 a 6 anos de idade a partir da LDB/1996. Nesse momento, ocorreu uma conquista e a criança passou a ser considerada:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

Assim, a educação infantil passou a receber novos olhares e propostas. As crianças não seriam mais “crianças que viriam à ser”, mas, agora, “crianças que já são, no presente”. Já são inventivas, criativas, sujeitos de direitos, construtoras, criadores de inúmeras hipóteses sobre o mundo e sobre o lugar que está inserida.

“Do debate sobre a educação de crianças [...] nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a Educação Infantil” (Kramer, 2006, p. 802). Logo, a educação infantil passou a ter um currículo que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2010, p. 19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm como objetivo principal nortear e orientar o planejamento curricular, porém, em meio a tantos ganhos, surgem, também, alguns impasses na área educacional, pois muitas são as dificuldades que enfrentamos para colocar em prática aquilo que é assegurado por lei. Entre elas: a falta de financiamentos; não levar em conta a trajetória dos professores, que foi um longo caminho árduo; encontrar uma nova forma de planejar as vivências; lutar contra a desigualdade socioeconômica presente nas creches e; diversos outros. Mas, em especial, a deficiência na formação de professores da educação infantil.

“Ainda hoje, formar professoras para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo, [considerada] menos nobre” (Kramer, 2006, p. 804). Esta área da formação do professor possui muitos desafios, necessidades e possibilidades. No momento atual, o “papel tradicional da professora [ainda] é preservado, o que reforça a imposição precoce de um modelo escolar tradicional ao atendimento de crianças no início de seu desenvolvimento” (Campos, 1999, p. 128). Além disso, os professores

[...] constata que a caracterização do aspecto educativo ainda não está muito clara: o método da professora de pré-escola continua dominante, em muitas regiões. As experiências educativas mais inovadoras surgem da combinação de dois fatores interligados: a **formação em serviço** e a **contribuição da pesquisa realizada em parceria com a universidade**, pois a creche passa a ser reconhecida como observatório privilegiado das investigações sobre o desenvolvimento da criança e a cultura da infância. (Campos, 2008, p. 124, grifos do autor).

Este reconhecimento redimensionou a formação inicial e a formação em serviço, mas creches e pré-escolas continuam funcionando e recebendo crianças sem reconhecer o direito dos profissionais à formação continuada (Kramer, 2006, p. 806), que é obrigatória por lei. “A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola [...] de qualidade” (Kramer, 2005, p. 224). E, como consequência positiva, faz com que os professores repensem a sua prática, atualizem os conhecimentos, estejam ligados aos assuntos da atualidade e, também, trazendo benefício não só ao seu profissional, mas principalmente, ao pessoal.

Mas, afinal, como acontece a formação continuada na educação infantil? Quais as estratégias de formação são utilizadas entre os professores? Como fazer com que os professores repensem suas práticas cotidianas, exercitando um novo olhar e uma nova

escuta? Como a Documentação Pedagógica contribui com todo esse processo?

A Documentação Pedagógica são palavras que quando ouvidas pela primeira vez causam um imenso estranhamento, por serem pouco conhecidas, mas são essenciais para a sustentação da prática docente de professores que atuam com as nossas crianças e que as respeitam e as consideram como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

Mas, afinal, como surgiu a Documentação Pedagógica? O que é? Por que é importante? Qual a sua relação com a formação continuada de professores? Essas são as primeiras perguntas que vêm à cabeça quando algum professor ouve sobre esse processo.

A Documentação surgiu há muito tempo, na Itália...

Primavera de 1945, seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Depois de um longo período de obscuridade, raios de luz visitam o pequeno vilarejo chamado Villa Cella, há algumas milhas da cidade de Reggio Emilia, no Norte da Itália. Ali, um grupo de pais toma uma decisão: construir uma escola para crianças pequenas. Lóris Malaguzzi, um professor que trabalhava pelas proximidades, ouviu falar de tal iniciativa. Curioso, pega sua bicicleta e resolve ver de perto do que se tratava. Ao chegar, fica profundamente tocado com o que vê. Numa paisagem mestiçada de tristezas nunca antes vistas, mulheres, em meio aos destroços, empenham-se a catar, recolher, lavar e separar pedaços de tijolos e restos de vigas de casas bombardeadas. Logo mais à frente, um grupo de pessoas negocia a venda de um tanque de guerra abandonado e alguns cavalos. Afetado pelo desejo daqueles sobreviventes aos horrores da guerra, o professor resolve juntar-se a eles. Aproxima-se, fita-os nos olhos e, em meio ao silêncio, surge uma voz: “Construiremos a escola. Trabalharemos sem cessar, todas as noites e aos domingos, até que fique pronta.” “E o resto?” Perguntou-lhes o jovem professor. “O resto. O resto virá [...] juntos encontraremos um modo. (Simiano, 2015, p. 26).

Familiares, comunidade e professor juntos em prol de um único objetivo, “desejavam espaços com melhor qualidade [...]. Daí emergiu o desejo, a determinação de pensar, produzir novos rumos e estratégias educacionais capazes de atender as crianças e suas famílias” (Simiano, 2015, p. 27).

Lóris Malaguzzi foi o professor empenhado em ajudar os pais e a comunidade a (re)construir a creche. Futuro gestor da mesma, criou muitas estratégias políticas e educacionais que sustentam até hoje a prática pedagógica na Itália, sendo um grande modelo de Educação Infantil que respeita as crianças. Crianças que “[...] mostravam

não caber em “gavetas”, pois eram críticas, criativas e inventivas” (Simiano, 2015, p. 20). E, assim, continuam.

Entre as muitas estratégias, eis a Documentação Pedagógica, “compreendida como uma narrativa tecida com os fios da experiência, no encontro entre adultos e crianças” (Simiano, 2015, p. 15) considerada não mais uma criança que virá a ser, mas que é.

Todavia, para que isso aconteça, é essencial quebrarmos a lógica hierárquica e temporal imposta nas creches, principalmente dentro das salas, onde os professores mandam e as crianças obedecem, sobretudo na educação infantil. Conforme Ostetto (2008, p. 13), “a proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica.”

Dessa forma, compreender a documentação como um “processo cooperativo que ajuda os professores a escutar as crianças com quem trabalham, possibilitando assim, a partir da documentação a construção de experiências significativas *com* elas” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 84). Devemos olhar as crianças, suas relações e vivências de outras formas, pois “nesse cotidiano acelerado, cronometrado pela lógica temporal do relógio, poucas situações realmente *nos* passam, *nos* tocam, *nos* marcam sensivelmente ou nos possibilitam viver experiências” (Simiano, 2015, p. 23).

Precisamos olhar as crianças de outro ângulo, fundamentadas em novas teses, com novos olhares. “Sendo a creche o primeiro espaço de educação coletiva do ser humano, acreditamos ser necessário configurar-se em um espaço significativo, capaz de potencializar experiências” (Simiano, 2015, p. 25). Para isso, é necessária uma escuta que “permite a comunicação e o diálogo [...]” (Rinaldi, 2002, p. 81). É necessário quebrar paradigmas, investir na formação inicial, atualizar os conhecimentos e as aprendizagens dos professores, por meio de formações continuadas, para que as crianças sejam beneficiadas, porque o foco das creches são elas, afinal são “sujeitos ativos no processo de construção histórica, com direitos, com criatividade, com capacidade de fazer escolhas. Suas vozes devem ser ouvidas com uma escuta sensível e refinada” (Lisboa, 2019, p. 17). E assim, devemos considerar e praticar a proposta da Documentação Pedagógica, visto que ela dá visibilidade às narrativas desenvolvidas pelos professores, além de valorizar a escuta, a observação e o registro das atividades experienciadas. Vale ressaltar que não é uma escuta e observação qualquer, mas sensíveis e refinadas, realmente “aquilo que me toca” e que exerçam

“[...] um importante papel [...]: a busca por significado” (Rinaldi, 2002, p. 80).

“Ao tornar o trabalho pedagógico visível e sujeito ao debate aberto e democrático, a Documentação Pedagógica oferece visibilidade para que a Educação Infantil ganhe novo prestígio e legitimidade social (Edwards; Gandini; Forman, 2002, p. 230). As crianças passam a ser ouvidas e participam do processo educativo. “Acreditamos que é importante tentar refletir sobre as perguntas das crianças e entender *por que* elas estão perguntando por quê” (Edwards; Gandini; Forman, 2002, p. 240).—A Documentação “não significa coletar documentos após a conclusão de experiências com as crianças, e sim durante o andamento dessas experiências” (Edwards; Gandini; Forman, 2002, p. 239). Acreditamos no processo de Documentação Pedagógica como momento rico pela partilha de experiências, pelas trocas de aprendizados, por considerar a criança, uma criança que, desde sempre, pode compreender, aprender, interagir, questionar, investigar, brincar e ampliar as diversas linguagens existentes.

O que elas dizem e fazem é importante, pode ser ouvido, valorizado, compartilhado, apreciado e compreendido” [...]. [...] As crianças nos ensinam, porque elas estão abertas a tudo. Elas podem nos ensinar a sermos abertos aos outros e às suas diferenças. Elas podem nos ensinar a sermos abertos à ideia de que somos extraordinários porque somos únicos, porque somos diferentes. (Edwards; Gandini; Forman, 2002, p. 243).

Por meio da Documentação Pedagógica, “as crianças sentem que nós valorizamos o que elas dizem e, portanto, o que elas pensam, porque gravamos, transcrevemos e refletimos sobre os seus possíveis significados” (Edwards; Gandini; Forman, 2002, p. 243).

E, assim, analisando a prática cotidiana, surgem alguns questionamentos: O que contam os professores sobre seus encontros com as crianças? Quais suas narrativas sobre crianças, as especificidades de sua educação? Poderia o processo de documentar contribuir na formação continuada de professores?

2 DOCUMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PRODUZIDAS PELAS PROFESSORAS

Exercitar um novo olhar, encontrar tempo para parar, observar e registrar, “construir experiências positivas com as crianças, sustentar seu próprio crescimento profissional e, portanto, melhorar a própria capacidade de comunicação com os meninos e as meninas, com os colegas, com os pais e outros adultos” (Galardini; Iozzelli, 2017,

p. 87) é sempre um desafio.

Nesse entendimento, seguimos para as análises, para descobrirmos e conhecermos as situações significativas das crianças e as documentações pedagógicas construídas no percurso de formação continuada pelas professoras.

Figura 1 – Documentações pedagógicas: “a construção da cabana”; “as construções com a caixa de luz” e; “construções no jardim”



Fonte: Centro de Documentação Pedagógica da Unisul – RUNA, acesso em 2023.

O campo da educação infantil teve muitos ganhos ao longo dos anos e, ainda, “[...] vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2010, p. 07). Pensar e propor novas situações significativas que vão ao encontro daquilo que as crianças se interessam e buscam, evidenciam o quanto o professor tem o poder de limitar ou potencializar as criações das crianças. Outrossim, a organização da sala e dos espaços propostos para as crianças oportunizam novos contatos, novas possibilidades, desafiam seus limites e, assim, constroem a subjetividade de cada criança que ali

frequentam.

Portanto, experiências proporcionadas no contexto educativo, seja na sala ou fora dela, com a participação e ajuda da professora, bem como a documentação pedagógica acima, mostram-nos o quanto as crianças são autônomas, expressivas, sabem conduzir às brincadeiras, exploram o meio em que estão inseridas, imaginam, constroem, criam, inventam e interagem umas com as outras e com os adultos. Nesse sentido, o

[...] ato de deixar as crianças transitarem livremente, disponibilizar espaços generosos e possibilitar tempos longos para suas descobertas, o professor cria um contexto que incentiva e sustenta a interação entre eles, assumindo, assim, um posicionamento de confiança na capacidade das crianças de viverem outras relações além das estabelecidas com os adultos. (Simiano, 2015, p. 86).

Desta forma, podemos perceber o quanto a educação infantil e seu terreno fértil é extremamente importante. Verificamos, também, o quanto um olhar sensível às indicações das crianças e que proporcione novas organizações espaciais dos mobiliários, dos brinquedos e explore os espaços fora da sala, faz diferença no cotidiano delas. Isso possibilita novas construções, novas descobertas, novas maneiras de brincar e novas formas de organizar aqueles materiais e o contato com as mais diversas materialidades.

Nas documentações pedagógicas pesquisadas muitas são as imagens de crianças que podemos encontrar, entre elas, podemos elencar as de crianças autônomas, que brincam, procuram, fazem descobertas, invenções, resolvem conflitos por si mesmas, pensam, imaginam quando e como querem, propõem brincadeiras, interagem com as outras crianças e com os adultos e exploram e se apropriam por meio de brincadeiras e vivências das diversas linguagens existentes, tal como o que está proposto pela Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010, p. 25),

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Quando o professor entende o seu papel e propõe diferentes situações significativas, ampliando “[...] a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (Brasil, 2010, p. 26), ele acolhe este mundo físico, social e simbólico da criança, legitimando-a e reconhecendo-a como sujeito de direito,

competente e participativo no seu processo educativo. A documentação que apresentamos a seguir revela essa premissa:

Figura 2 – Documentação Pedagógica: “Descobertas: em cada convite um espaço”



Fonte: Centro de Documentação Pedagógica da Unisul – RUNA, acesso em 2023.

Explorar a natureza e incluí-la em seu planejamento é um grande desafio, principalmente, porque se oferece novas experiências que vão além dos brinquedos disponibilizados em sala ou à ida ao parque. Permite-se que as crianças tenham contato, sensações e explorem a natureza, tendo um objetivo, uma finalidade, pois “a vida das crianças na escola contém muitas pequenas coisas nas quais os afetos se unem ao prazer de fazer juntos: descobertas, explorações, jogos, mas também as trocas, o intercâmbio e laços de cooperação e de amizade” (Mello; Barbosa; Faria, 2017, p. 93), como a documentação acima nos mostra “[...] visibilidade à experiência da criança no encontro com o outro, mostrando como constrói as suas relações no espaço coletivo, no processo de documentação pedagógica, torna-se primordial ver, ouvir, sentir e perceber os bebês e crianças pequenas” (Simiano, 2015, p. 59).

Momentos em que as crianças brincam, exploram, descobrem, inventam, imaginam é enriquecedor e, assim, conseguimos olhar para além das materialidades, pois “[...] o espaço educa, expõe ideias e externaliza mensagens” (Simiano, 2014, p. 03). Deste modo, é fundamental que o professor considere o espaço, incluindo-o em

seu planejamento e explorando-o junto com elas, instigando-as à “[...] curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Simiano, 2014, p. 26), em um ambiente convidativo, acolhedor, sensível e que aceite a criança como ela é. Igualmente, deve ser explorado com as diferentes materialidades que a natureza nos proporciona e promover “[...] a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Brasil, 2010, p. 26), mostrando e conversando sempre com as crianças sobre o cuidado que devemos ter com a natureza, com o meio ambiente, propondo diferentes situações significativas. Melhor do que apenas conversarmos com as crianças, é permitir que elas vivenciem diferentes formas de apreciação da natureza e seus fenômenos, pois

[...] a criança tem uma relação com a linguagem onde as coisas estão mais perto do sentir (sensação, matéria, concretude) do que do significado (abstração, conceito, especulação). A palavra da criança está no corpo. É uma palavra poética, pois contém um elemento que transforma “um som da natureza em puro som do sentimento. (Simiano, 2015, p. 17).

Ao explorarem de forma significativa esses momentos, produzem uma memória afetiva que, com certeza, será lembrada por toda a vida, porque “[...] o que se documenta é um contexto educativo que permite acolhimento e reconhecimento, que permite gestos ‘amigos’ e de proteção em relação à cultura da infância e ao valor do educar” (Mello; Barbosa; Faria, 2017, p. 91).

Ao finalizar o processo da formação continuada, as professoras escreveram uma carta, compartilhando o seu processo de aprendizagem e conhecimento sobre o saber e a construção da documentação pedagógica. Dessa forma, podemos questionar: Será que o processo de documentar faz as professoras refletirem sobre o processo educativo? Será que ele contribuiu para a sua formação? A seguir, conheceremos a carta escrita pela professora, autora da Documentação Pedagógica: “Descobertas: em cada convite um espaço”.

Figura 3 – Carta escrita pela professora, autora da Documentação Pedagógica: “Descobertas: em cada convite um espaço”

→ No primeiro momento, sem muito entender sobre documentação pedagógica, pensei ser apenas mais um trabalho a ser feito, depois pensei... será uma formação?

Com o passar do tempo fui compreendendo que documentação pedagógica nada mais é que formalizar a minha vivência com as crianças. Como foi gratificante ver meu "trabalho" e/ou minha "ação pedagógica" sendo observada por outros olhos, e que olhares! Quanto riqueza no trabalho de cada colega, suas dedicações, seus desafios (mesmo desafios).

É uma troca de experiências singulares, cada uma pensando, estudando e refletindo para o melhor para essas crianças, e em todo esse trabalho adquirido faz pensar que o caminho é este mesmo, mudam as ideias, os projetos, as situações mas a base de tudo é o "eu" que estamos ajudando a construir.

Obrigada a todos os envolvidos na caminhada!

Um abraço carinhoso,

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

O processo de Documentação Pedagógica, por meio da formação continuada, foi desafiador e essencial para criar outros olhares para a prática cotidiana. A proposta do processo formativo era de compartilhar com as professoras saberes sobre a documentação pedagógica e, por consequência, repensar acontecimentos, registros e as práticas das professoras, não com o intuito de oferecer respostas, mas continuar fazendo perguntas e buscando respostas, não às cegas, mas observando as crianças. Ou seja, colocando em prática a construção de uma documentação em que as crianças e os professores seriam os protagonistas.

Trabalhar com bebês e crianças pequenas é um desafio, visto que nem todos entendem e os consideram como sujeitos históricos e de direitos. Mesmo pequenos, nas relações, interações e vivências, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, exploram, desejam, aprendem, observam, experimentam,

questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade e, por mais impossível e incrível que pareça, já produzem cultura. Assim sendo,

[...] a documentação nos permite dar visibilidade e reconhecimento ao que acontece no contexto educativo, em uma perspectiva que explicita a conexão entre os processos de crescimento individual e a dimensão social que alimenta e sustenta esses processos, a comunicação não-verbal que acontece como pesquisa de contato, as palavras que esclarecem – para nós mesmos e para os outros – significados e sentidos da ação, das quantas coisas que as crianças podem e sabem fazer juntas, não do ponto de vista da necessidade de compartilhar espaços, objetos e afetos, mas do ponto de vista do valor de ser iguais e diferentes em processos de crescimento e de descobertas compartilhadas. (Mello; Barbosa; Faria, 2017, p. 124).

E para a professora que escreve a carta acima, esse processo “foi uma troca de experiência singular, cada uma pensando, estudando e refletindo sobre o melhor para nossas crianças [...]” (Professora A). Discutindo ideias, conversando sobre os acontecidos, refletindo sobre as vivências, pensando em novas propostas e, então, ela conclui: “[...] e ver todo esse nosso trabalho registrado faz pensar que o caminho é este mesmo; mudam as ideias, os projetos, as gerações, mas a base de tudo é o ‘ser’ que estamos ajudando construir” (Professora A).

No dia a dia do contexto educativo, muitas coisas acontecem e, com isso, parar para observar e registrar, na maioria das vezes, tornam-se momentos raros, entretanto é essencial fazermos isso, pois uma das funções e objetivo de Lóris Malaguzzi, ao propor a documentação pedagógica, é exatamente a de “constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo” (Mello; Barbosa; Faria, 2017, p. 10), com o objetivo de ressignificar a prática educativa, oportunizando base para discussão e para a avaliação dos acontecimentos do cotidiano e, assim, desafiar os professores todos os dias a pensarem em suas ações e planejamentos.

A documentação pedagógica e o seu processo de documentar propõem, a quem documenta, novos conhecimentos, novas descobertas, proporciona outra forma de olhar para as crianças, “olhares atentos para as narrativas, os movimentos constituídos e constituintes” (Simiano, 2015, p. 13). Não com o intuito de observar e registrar todos os momentos, mas aquilo que “me toca”, que é fundamental para planejar novas situações significativas para as crianças, proporcionando novas aprendizagens.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na “pedagogia do dia a dia, que se constrói a partir das ações e das práticas cotidianas, do seu registro, da análise e da reflexão que se faz a partir deste cotidiano que transborda vitalidade, alegria e memória” (Mello; Barbosa; Faria, 2017, p. 21). Essa estratégia não beneficia apenas um lado ou uma pessoa, mas contribui com e para todos, pois além de fazer com que o professor sempre busque por novas situações significativas e se reinvente, faz, também, com que ele veja a criança como ativa, participante e coautora do seu aprendizado.

Constatamos o respeito que as professoras têm pelas indicações das crianças, suas identidades próprias, seus gostos, seus desejos, suas especificidades, opiniões, liberdade que permite as crianças reorganizarem a sala, seus brinquedos e mobiliários. Notamos, igualmente, a imagem de crianças como protagonistas das suas ações, dos seus aprendizados, ativas na construção do conhecimento, que brincam, exploram, interagem, divertem-se e usufruem das diversas linguagens, ampliando seus repertórios, da forma como deve ser: sendo crianças!

Observamos, outrossim, indicativos de práticas docentes que asseguram as especificidades da educação infantil, pensando em diferentes situações significativas para as diversas infâncias que encontramos na instituição e que não se limitam somente ao cuidado, mas também nas brincadeiras, interações e nas linguagens, as quais são eixos norteadores da educação infantil e fundamentais neste processo. Nesse sentido, está em consonância com todo aprendizado e, principalmente, com aquilo que está assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, onde as crianças brincam, exploram, interagem com o meio que estão inseridas, com os adultos e outras crianças e, assim, se apropriam e comunicam por meio das diversas linguagens.

Por fim, foi possível estabelecer relações entre o processo de documentação pedagógica e sua contribuição na formação continuada de professoras da educação infantil, que se empenharam em aprender, despiram-se dos seus conceitos, atualizaram os seus conhecimentos. Estavam abertas ao novo, mesmo que isso tenha sido desafiador e as tenha tirado de suas zonas de conforto e que, em muitos momentos, tenha parecido quase impossível. Mas foi possível. Sendo assim, entendemos que a formação continuada é essencial para os professores, seja para atualizar os conhecimentos, promover discussões e novos olhares sobre diferentes assuntos, ou

ensinar aquilo que faltou na formação inicial.

Desse modo, poderemos chegar a uma prática pedagógica que seja, integralmente, sustentada pela dimensão ética e estética, pois acreditamos na Documentação Pedagógica como uma proposta capaz de potencializar um novo olhar sobre a prática, sustentando a docência na educação infantil e ampliando, por meio desse processo, as linguagens, brincadeiras e interações das crianças, promovendo discussão e compartilhamento na construção de laços entre a escola, professores, pais e comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em Debate. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Ano 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação infantil na primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2012.

EWDARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GALARDINI, Anna Lia; IOZZELLI, Sônia. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017. p.87-109.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96. Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. (org.). São Paulo: Ática, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LISBOA, Anna Carla Luz. **O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil**: um olhar para a dimensão estética. 2019. 131 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/handle/12345/8083>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-32.

RINALDI, C. A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In*: EDWARDS, C. P. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: FGV, 2002. cap. 4, p. 75-81.

SIMIANO, Luciane Pandini. A avaliação e a documentação pedagógica na perspectiva da educação infantil inclusiva: entre palavras, imagens e sentidos... *In*: **IV Congresso Ibero- Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto, 2014.

SIMIANO, Luciane Pandini; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SILVA, Clara Maria. Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 200-217, maio/ago. 2018.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

O DIREITO DA CRIANÇA A BRINCAR COM E NA NATUREZA NO ESPAÇO DA CRECHE:

Um diálogo com os documentos orientadores

Simone Antunes Veronéz da Silva

Luciane Pandini Simiano

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, faz parte da educação básica. Mesmo muito jovem esta inclusão, apenas duas décadas e meia, a brincadeira nesta etapa ganha destaque por ser o meio pelo qual a criança se apropria e estabelece relações com o mundo.

Nas DCNEIs, o item número 6, que se refere aos objetivos das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, dispõe:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à **brincadeira**, à convivência e à interação com outras crianças. (Brasil, 2010, p. 18, grifo nosso)

Dentre os principais objetivos das propostas pedagógicas que têm o intuito de garantir os vários direitos das crianças, o direito à brincadeira está pontuado. Seguindo mais adiante, ainda na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, é bem evidente que a brincadeira deve ser atividade principal da criança na creche. Assim destaca: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]. Tal proposição define a brincadeira como eixo do currículo.” (Brasil, 2010, p.25)

Considerando que brincar é ação, sensação, “um modo de ser e estar no mundo” (Borba, 2007, p. 33) e atuar nele, cabe questionar: nos centros de Educação Infantil, são oportunizados momentos de interações e brincadeiras entre criança e natureza? Elas têm oportunidade de se deliciarem no banho de chuva? A criança é convidada à escuta de sons da natureza (chuva, pássaros, vento...)? São propiciados momentos de contemplação? Sol, lua, arco-íris, nuvens, céu, o balançar das árvores, as flores, as espécies de diferentes tamanhos, o cair de uma folha... Às crianças são

proporcionados momentos para caminhar com os pés descalços sobre a terra molhada, ou sobre a grama?

Escrever sobre o brincar constitui-se um desafio diante da quantidade de discussões em torno desta temática. Interessa aqui uma discussão sobre *o brincar da criança com e na natureza como direito na Educação Infantil*. Busca-se discutir sobre a importância do brincar e também o fato de não ser usado como artifice para fins pedagógicos, como, por exemplo, quando o brincar com elementos da natureza tem por finalidade o ensino de algum conteúdo de aprendizagem ou qualquer outra função que foge do significado que a palavra brincar tem em si.

Neste percurso, inicia-se tecendo notas sobre o brincar e seus modos de compreendê-lo a partir de documentos oficiais da legislação brasileira em relação à educação da primeira infância e contribuições de pesquisadores que refletem sobre o brincar e suas relações entre natureza, brinquedos, crianças e adultos.

2 BRINCAR NA E COM A NATUREZA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em uma pesquisa rápida em dicionários, encontram-se “utilidades” da brincadeira na própria etimologia da palavra, a qual a resume de modo ligeiro e superficial, significando a brincadeira como algo a se fazer para ocupar o tempo. O Dicionário on-line de Português (DICIO) define como divertir-se; folgar; as crianças gostam de brincar. Assim, brincar é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, ou seja, brincar aqui é definido como algo a ser feito nas horas vagas, é justamente sobre isso que se abre a discussão.

Entendendo que os seres humanos são simultaneamente seres de cultura e de natureza (Tiriba, 2018) e que o pertencimento à natureza foi se perdendo no processo de visão moderna de mundo, é intenção do estudo compartilhar reflexões sobre como esta visão divorciada se produz nos modos de organização da sociedade ocidental e nas instituições educacionais.

A partir dos documentos oficiais que norteiam toda a etapa da Educação Infantil, buscam-se, neste tópico, subsídios que evidenciem que o brincar das crianças com elementos da natureza é lei e deve ser garantida. Para isso, fundamenta-se este escrito nas teses de Zemilda Carmo Weber do Nascimento dos Santos (Criança e a experiência afetiva com a natureza - 2018) e de Léa Tiriba (Educação Infantil como

direito e alegria - 2018). Também em alguns documentos, como: Constituição Federal de 1988; DCNEIs (Brasil, 2010); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Educação Infantil (Brasil, 2018); Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), entre outros.

Santos (2018), em sua tese de doutorado buscou embasamento nos dados de documentos oficiais que regulam e orientam a etapa da Educação Infantil no Brasil. Seguindo as pistas do estudo da referida autora, também se busca, nos documentos legais, orientadores ou consultivos da etapa da Educação Infantil, aspectos para sustentar a presente pesquisa no que tange à legislação como propósito de garantir a relação da criança com a natureza nos espaços da creche.

De acordo com Santos (2018), os documentos legais (leis e resoluções) que orientam a etapa da Educação Infantil, os quais compreendem as leis sancionadas pelo Senado e as Resoluções expedidas pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria Nacional da Educação Básica (SEB), Fundo Nacional da Educação (FNDE) e Conselho Nacional de Educação (CNE), são estes: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96); Plano Nacional de Educação 2001 (Lei nº 10.172), Lei nº 9.795/99; Emenda Constitucional nº 42/2003 (publicada no Diário Oficial da União em 31 de dezembro de 2003), a Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, que trata do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069); Resolução nº 5/2009 (DCNEIs); Resolução CD/FNDE nº 33, de 9 de agosto de 2013; Resolução nº 18, de 3 de setembro de 2014; Convenção dos Direitos das Crianças.

A autora, ao utilizar os descritores “educação ambiental” e “meio ambiente” para analisar os documentos acima citados, conclui que “[...] a relação da criança com a natureza na educação infantil quase que assume o papel de invisibilidade”. (SANTOS, 2018, p. 120). A partir das análises apontadas pela autora, pode-se a princípio destacar que o direito à natureza é tratado nas leis como algo subentendido, ou seja, não muito especificado, esclarecedor, o que possibilita a abertura de interpretações diversas, que resulta na prática de cada docente, em outras palavras, como cada qual observa, interpreta, entende, como deve ser esta relação das crianças com natureza no espaço da creche. Em outros momentos, a etapa da Educação Infantil nem evidenciada é e aí está o cerne de toda a situação. O agravante ainda é maior quando se usa a palavra natureza, ela aparece apenas na Constituição Federal (1988) descrita de uma forma mecanizada.

O que se pode constatar é que a compreensão dos seres humanos como seres da natureza (Tiriba, 2005) não está nem sequer presente na legislação, nos documentos que orientam a etapa da Educação Infantil. No que se refere à relação da criança com a natureza, Santos (2018, p. 139) destaca alguns poucos documentos que mencionam a natureza, que são eles:

Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994b), que se refere à natureza como propósito de ampliação das experiências das crianças, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza.

No documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (Brasil, 1994a), a autora especifica que a natureza é mencionada como um componente da área das ciências da natureza de um currículo pensado para a formação do professor de Educação Infantil, porém serve apenas como anúncio, já que no decorrer do texto a proposta não se efetiva.

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 2009a), editado em 1995, em um dos critérios aponta a importância do contato com a natureza como um direito das crianças (Tiriba, 2018). Neste documento a palavra “natureza” aparece relacionada ao direito da criança de ter contato com o meio natural nas mais variadas formas. Assim está especificado no critério quatro:

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza • Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis • Nossas crianças têm direito ao sol • Nossas crianças têm direito de brincar com água • Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza • Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre • Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza • Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais • Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes • Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos • Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza (Campos, 2009, p. 18).

Esse documento evidencia os direitos fundamentais das crianças. Contudo, “a forma como deve ocorrer este contato não está especificada”. (Santos, 2018, p. 139). Além disso, Tiriba (2018, p. 122-123) afirma que:

Esse documento é um marco no que diz respeito **à relação da criança com a natureza**, pois, ao contrário de alguns que os sucedem, **ênfatiza a importância do contato e não subentende a natureza como elemento da diversidade cultural, não evidencia uma visão antropocêntrica em que o mundo natural é atrelado ao humano.** (grifos nossos)

No ano de 1998, o MEC elaborou o documento Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil - vol. I (BRASIL, 1998a), atendendo ao disposto da Lei nº 9.394/96, estabelecendo que as ações da Educação Infantil devem guiar-se por princípios gerais, garantindo o desenvolvimento integral da criança atendida neste nível. Entre as determinações apontadas, prevê o estímulo ao desenvolvimento do interesse da criança pelo conhecimento da natureza. Todavia, ressalta-se, a proposta apenas é enunciada, não evidencia como deve ser executada.

Já no volume II do documento Subsídios para credenciamento e funcionamento da Instituições de educação infantil (Brasil, 1998b),

a natureza deve ser contextualizada como um dos campos de conhecimentos que devem ser explorados com as crianças. Ou seja, os documentos iniciais propunham a natureza como peça fundamental ao se pensar a estruturação desta etapa educativa, porém o que se percebe é que, ao longo do percurso, essa propositiva não se efetivou. (Santos, 2018, p. 140).

O documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006b) pontua, no seu enunciado, intencionalidades no sentido de relação da criança com a natureza, considerando o que Santos (2018, p. 142) afirma: “Ele foi produzido com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE) que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares.”

Considerando que crianças e profissionais da Educação Infantil passam, em média, um terço de seu dia no interior da creche ou da pré-escola que frequentam, a qualidade desses ambientes afeta significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto político-pedagógico e o processo educacional ali desenvolvidos. Novamente apenas fica mencionada a importância, todavia, na realidade o que se vê são outras práticas, o próprio documento afirma o seguinte:

Concebidos nas pranchetas dos arquitetos, com base em informações previamente fornecidas, as **edificações em geral pouco atentam para as necessidades e os valores das comunidades onde se inserem**, especialmente as características, os sonhos e os desejos de seus usuários. No caso das Unidades de Educação Infantil, o olhar pragmático dos técnicos costuma estar distante das reais expectativas e necessidades dos usuários (crianças, professores, funcionários, comunidade e administradores). (Brasil, 2006b, p. 34, grifos nossos)

O referido documento, segundo Santos (2018), com base em Tiriba (2005), trata da importância de **criar tempo e espaço para a relação da criança com a natureza**, desde os bebês até os que estão na pré-escola.

Da mesma forma que se defende uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atenta-se para a necessidade de adoção de estratégias que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza. Observar, sentir o vento, brincar com água e areia, são atividades que se tornam especialmente relevantes se considerar que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil. Assim, é fundamental criar condições para que a criança possa desfrutar da vida ao ar livre, aprender a conhecer o mundo da natureza, compreender as repercussões das ações humanas nesse mundo e assim incentivar atitudes de preservação e respeito à biodiversidade. Deste modo, estar-se-á difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto (Tiriba, 2005).

Importante registrar que o documento Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos (Brasil, 2006a) **não** faz referência à relação da criança com a natureza (Santos 2018), fato que evidencia o quanto é preciso amparo político que subsidie de forma efetiva e urgente esta relação.

Outro documento publicado em 2006 foi, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006b). Embora este documento apresente a “**criança sujeito de todo processo**” e preconize um ambiente organizado e estruturado de acordo com as crianças que ali estarão, deixa evidente que toda a estrutura deve servir para ensinar “algo”. O citado documento (BRASIL, 2006b) detalha em vários itens como deve ser a estrutura das instituições de Educação Infantil no que se refere à “ambientação: dimensionamento, configuração e aparência”; apresenta quinze subitens que vão desde a adaptação do mobiliário, organização do layout do ambiente, das cores usadas em cada espaço, tamanho da sala, organização e estruturação do banheiro, refeitório etc., entre os quais se destaca o de número sete: “As janelas, além de proporcionarem ventilação e iluminação adequadas, devem estar sempre ao alcance do usuário mirim, estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto, etc.).” (Brasil, 2006b, p. 29).

A importância de a criança sentir, observar e contemplar o ambiente externo não está no fato de que “este faz parte dela” e necessita deste contato, mas incutido na ideia de que a janela ao seu alcance serve para ensinar conteúdos.

No mesmo documento, nos Parâmetros técnicos, quando cita a parte de materiais e acabamento, destaca-se:

Considerar as características superficiais dos materiais relacionando-as às características sensoriais das crianças (sensibilidade aos estímulos externos). Planejar ambientes internos onde as crianças possam ‘explorar com as mãos e com a mente’, além dos ambientes exteriores, que permitem uma exploração do meio ambiente a partir do conhecimento das cores, das formas, das texturas, dos cheiros e dos sabores da natureza, interagindo diferentes áreas do conhecimento. (Brasil, 2006b, p. 33)

O termo “explorar” evidencia a questão de que o meio ambiente está à disposição do ser humano que o utiliza. Aqui, neste caso, novamente enfoca a questão conteudista de diferentes áreas de conhecimento.

Valoriza ainda o espaço externo como incentivador da curiosidade infantil e de seus processos de apropriação de conhecimento. Mas não há referências às crianças que são parte deste ambiente, que necessitam dele para o seu processo de autoconstituição enquanto seres da natureza. (Tiriba, 2018, p. 128-129, grifos nossos)

O documento Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2009b) tem como prioridade avaliar a realidade das instituições de Educação Infantil com toda a comunidade educacional envolvida, desde pais, professores e comunidade em geral. Neste documento constam questionários voltados a diferentes aspectos da realidade nas instituições. Quanto ao aspecto referente à natureza, o item Indicador 2.2 aborda a questão das crianças relacionando-se com o ambiente natural e social, e questiona:

2.2.1. As professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais? 2.2.2. As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes? 2.2.3. A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade? (Brasil, 2009b, p. 41)

O referido documento está estruturado de forma a efetivar a política proposta nos documentos que tratam dos parâmetros de infraestrutura e avalia se os espaços estão organizados no sentido de prever o contato da criança com a natureza,

“entretanto, esbarra novamente na falta de articulação com outras estratégias que possibilitem esse acontecimento”. (Santos, 2018, p. 145)

No principal documento orientador da etapa da Educação Infantil, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a palavra natureza aparece três vezes. A primeira, na concepção de criança que já se abordou no item anterior, onde a criança aparece como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas [...] experimenta, narra, questiona e **constrói sentidos sobre a natureza** e a sociedade, produzindo cultura”. (Brasil, 2010, p. 12, grifos nossos). Tal concepção de criança leva a interpretar que é a partir das relações que as crianças estabelecem com o mundo natural que elas criam sentidos com e sobre a natureza. Assim, cabe questionar: são propiciados momentos de relação das crianças com a natureza nos espaços da creche? Como estes momentos são proporcionados? Com que frequência? Em quais espaços as crianças se relacionam com a natureza? Que/quais sentidos as crianças estão formando sobre a natureza? Concebe a criança como parte da natureza ou a natureza como propriedade dos humanos, ou seja, de forma utilitarista, exploratória?

Ainda nas DCNEIs, o título onze do documento, que diz respeito às Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e envolve as brincadeiras e interações como principais eixos do currículo, apresenta experiências que devem ser garantidas e propiciadas às crianças, entre elas a que se refere à natureza traz o seguinte:

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...] Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; (Brasil, 2010, p. 26, grifos nossos).

No mesmo documento, no item 14, sobre a Implementação das Diretrizes pelo MEC, buscando atender às orientações para a implementação das Diretrizes curriculares nacionais, orientações curriculares em vias de debate democrático com consultores técnicos especializados sobre várias temáticas, entre elas, destaca-se a de número nove, que discute as “crianças da natureza” (Brasil, 2010, p. 32, grifos nossos).

[...] ainda que o documento afirme as brincadeiras e as interações como eixos estruturadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, não há referência à importância de oferecer vivências com a natureza, com seus elementos, embora as crianças demonstrem grande atração por ela. (Tiriba, 2018, p. 129)

Nos principais documentos orientadores destacados aqui, é possível observar que, apesar de ainda em processo embrionário, algumas formas são planejadas, previstas, elaboradas para que a relação da criança com a natureza ocorra. Todavia, a forma “como” essa relação deve ser não fica evidenciada em nenhum documento, ficando a critério de cada instituição, e do professor, escolher, eleger, propiciar como estes momentos devem ocorrer. Daí advém a diversidade de interpretação que resulta na “pluralidade de concepções que bloqueiam a relação da criança com a natureza [...]” (Santos, 2018, p. 191). É preciso ver a natureza como campo de utilidade, como instrumento para ensino, espaço para observar e aprender sobre os fenômenos naturais, como algo a ser explorado pelo homem que, antropocêntrico, a vê como fonte de recursos. São raras as instituições e profissionais que defendem a natureza e o homem como um cosmo, ser único, pertencentes.

Na BNCC (Brasil, 2018), na etapa voltada à Educação Infantil, Tiriba (2018) realiza uma análise na terceira versão publicada em abril de 2017, no que concerne à temática da presente pesquisa. A BNCC, como modo de orientar as ações pedagógicas na Educação Infantil, aponta

Direitos de Aprendizagens que devem ser assegurados às crianças. Lendo atentamente cada um destes direitos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), observamos que quando o assunto é a relação da criança com a natureza temos no primeiro direito o seguinte: ‘CONVIVER-Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.’ (Brasil, 2018, p. 38)

Como se pode observar, não há neste direito qualquer referência à questão da natureza, da biodiversidade, “[...] a dimensão cultural, aparece como exclusiva, o direito de conviver se restringe ao humanos [...]”. (Tiriba, 2018, p. 133).

No quarto direito, surge a questão do explorar:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (Brasil, 2018, p. 38)

A palavra explorar é muito evidenciada neste documento, o que explicita uma visão utilitarista de natureza, que está à disposição do ser humano para servi-lo. Nenhum dos cinco direitos faz menção à possibilidade de a natureza ser vista como um

outro, com vida, que precisa de atenção, cuidado, assim como os humanos. Não apontam que a criança tem a necessidade em si deste contato, desta relação de proximidade, de estar na natureza.

O mesmo documento, no arranjo curricular nomeado de “Campos de experiências”, no campo de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, aponta que:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). (Brasil, 2018, p. 127, grifos nossos)

Este campo de experiências não cita a natureza como ambiente em que os pensamentos, ideias e imaginação possam estar em sintonia, completude e parte do ser. Ao contrário, fragmenta as experiências. Como acolher essas ideias das crianças? Como permitir a imaginação fluir? Possibilitando o brincar livre, não instrumentalizado, reconhecer a criança como ser da natureza. A criança lê, quando observa o caminhar de uma formiga, quando contempla o voo de um pássaro, quando faz tentativas de entender o que ali diante da circunstância se passa. Ela escreve quando, com o galho sobre as mãos, pincela pelo ar, faz movimentos no chão espalhando terra, quando com suas mãos tenta descobrir o mundo, cavando, colhendo, palpando, quando com seus sentidos percebe e sente a vida que a completa.

No campo de experiências: “Corpo, gestos e movimentos”, não tem qualquer menção da relação da criança com e na natureza, sendo que a criança é movimento, corpo pulsante, ação e integração, e tem a necessidade de estar em espaços livres, em contato com a natureza.

Por meio do corpo a criança compreende o mundo, percebe-se, relaciona-se e identifica-se como sujeito integrante de um grupo social de direitos. Privar a criança dos movimentos é negligenciar seu direito à aprendizagem e desenvolvimento integral. (Brasil, 2018, p. 137)

Se, por meio do corpo, a criança se percebe no mundo, e acreditando que a criança é natureza, questiona-se onde estão a natureza e a criança como relação

necessária? Em que espaços este corpo está em movimento na creche? Este corpo está em movimento livre? Ou sendo privado, limitado e emparedado (Tiriba, 2018)?

Proporcionar à criança brincar e explorar diferentes espaços da natureza, subindo em árvores ou ficando à sua sombra, sentindo-a e compreendendo a interação que existe entre as árvores e a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação gerada pela sua presença; (Brasil, 2018, p. 138, grifos nossos)

A palavra explorar neste documento é constante. Aqui, como já se discorreu anteriormente, leva a acreditar que a natureza está a serviço do homem, o famoso antropocentrismo. É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir, pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes e com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição educativa, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando se como sujeitos e coletivo.

No campo da experiência: “o eu o outro, o nós”, há uma descrição sobre os outros modos de vida, mas nas entrelinhas, não especifica que outros modos de vida. O que fica evidente é que se refere “[...] exclusivamente no que diz respeito ao universo humano” (Tiriba, 2018, p. 135) e em seguida pontua as crianças identificando-as como seres individuais e sociais e não as menciona como seres naturais. A nomeação deste campo de experiências voltado à natureza “educaria para uma relação desinteressada, em que a natureza é reconhecida como autônoma, como sujeito de direitos éticos; e alimentaria nas crianças o engajamento na causa da preservação na terra, em uma imensa diversidade de seres que compõem a vida”. (Tiriba, 2018, p. 136)

Concorda-se com a autora que quando a relação da criança com a natureza segue o caminho de pertencimento, da completude, da nutrição dos seres, o cuidado e a preservação surgem como movimento natural.

No Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), no campo “Educação Infantil”, são apontadas as concepções de crianças e infâncias, norteadas pelas DCNEIs (Brasil, 2009c), fundamentadas nos princípios éticos, estéticos e políticos, tendo como eixos estruturadores as interações e as brincadeiras, o envolvimento com as famílias, a organização do cotidiano e a fundamental relação com os tempos e os espaços, a avaliação de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, além transições do percurso formativo e os profissionais da Educação Infantil. (Santa Catarina, 2019)

Tal termo relaciona-se à proposição de conceber o homem como centro de todo o universo, de acordo com Tiriba (2018), essa concepção contribui significativamente para uma dicotomia entre homem e natureza.

Percebe-se, ao longo da análise do documento, no que compete às crianças pequenas, que há indícios “soltos” sobre a relação da criança com a natureza no espaço da creche. Mesmo em documento tão atual, a natureza ainda é vista como campo de exploração, como guia para ensinar determinados conteúdos, inclusive há momentos em que os conteúdos são discriminados e voltados especificamente à área matemática.

Nas indicações, o documento Currículo Base do Território Catarinense determina: [...] Por saber que as relações são fundantes na constituição humana, a Educação Infantil promove experiências diárias e cotidianas oportunizando e valorizando o contato das crianças com crianças de diferentes faixas etárias, adultos, idosos, diversos grupos sociais, culturas, etc. A criança também aprende e se desenvolve ao relacionar-se com outros seres vivos, com a natureza, com espaços públicos (praças, teatros, cinemas, museus, parques ecológicos) com materiais, com brinquedos (estruturados e não estruturados) e com objetos de diferentes materiais. (Santa Catarina, 2019, p. 140.)

Aqui o documento descreve a relação da criança com a natureza e com os seres vivos, porém esta relação serve para ela aprender e se desenvolver, e não como algo que faz parte de seu ser, da sua necessidade, pois, como já dito, os humanos são seres da natureza e não algo à parte.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato, as brincadeiras e as interações com a natureza são necessidades das crianças, além de direitos que precisam ser garantidos nas instituições de Educação Infantil.

Ao longo da análise dos documentos norteadores da educação infantil sublinha-se os avanços e retrocessos na letra do direito da criança a brincar na e com a natureza. Nesse contexto, afirma-se a necessidade de desemparedar as crianças de suas salas referências (Tiriba, 2018), quebrar os cimentos das instituições educativas porque existe vida embaixo deste, é preciso ainda banir todo o plástico que a indústria do brinquedo produz, ceifando o imaginário das crianças. É urgente criar uma cultura

da e para a natureza, proteger, defender os direitos da natureza, pois ela é o outro, é vida, não está para o humano, está com o humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. 1994b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 1995. Reeditado em 2009a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009c**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

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. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. I. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. II. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. Curitiba: Appris, 2018.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

REFLEXÕES ACERCA DA CONFIGURAÇÃO DO DIREITO AO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO DA AMUREL¹

Josiane Martins Anacleto Silveira

1 INTRODUÇÃO

Quando se desenvolveu a pesquisa de mestrado “Direito das crianças ao atendimento na educação infantil: configuração dos municípios da região da Amurel”, em 2016, buscava-se retomar a discussão referente à Emenda Constitucional nº 59/2009, uma vez que trouxe mudanças significativas para a educação infantil (Silveira, 2014). A educação das crianças de quatro a cinco anos deixou de ser apenas um direito e tornou-se obrigatória e, com essa alteração, há a possibilidade do Estado não se responsabilizar pela oferta de educação às crianças de zero a três anos. Essa mudança, embora pareça, para alguns, uma alteração de termos, acarreta várias reflexões, como: quem irá garantir a educação das crianças de zero a três anos?

Em consonância com Vieira (2011, p. 247), a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, tornou compulsória a frequência escolar para pessoas na faixa de idade de 4 a 17 anos, incluindo a educação infantil, a pré-escola e o Ensino Médio regular.

Com essa nova configuração, um dos desafios a serem superados é garantir a especificidade da educação infantil, que vem sendo construída há 30 anos, baseada na defesa de uma educação que não reproduza desigualdades de classe, gênero e etnia/cor. Outro aspecto fundamental é que o atendimento às creches e pré-escolas deve ser feito em espaços educacionais, onde haja a garantia de uma oferta de qualidade e de profissionais qualificados, sempre ressaltando que a criança é um sujeito de direitos.

Diante desse contexto, decidiu-se pesquisar a região da Associação dos Municípios da Região de Laguna (Amurel) por ser a localidade em que está inserida a Universidade do Sul de Santa Catarina e por se tratar, também, da região na qual a pesquisadora reside. A região da Amurel é formada por municípios de pequeno porte, considerando a classificação por tamanho adotada pelo Instituto Brasileiro de

¹ Fez-se um recorte da dissertação “Direito das crianças ao atendimento na educação infantil: configuração dos municípios da região da Amurel”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, em 2016.

Geografia e Estatística (IBGE). Dos 295 municípios de Santa Catarina, 18 compõem a região da Amurel.

Para compreender a organização e a oferta da educação infantil na região da Amurel, considerou-se importante entender o contexto da região. Assim, pôde-se observar as semelhanças relacionadas à luta pelos direitos das crianças, no contexto nacional, no que tange à educação infantil. Contudo, é essencial destacar que algumas conquistas ocorreram com a Constituição de 1988, que tornou a educação infantil integrante do sistema nacional de educação e, com a Lei nº 9.394/96, que reafirmou a educação infantil como parte do sistema nacional e o atendimento de crianças de zero a seis anos no contexto educativo.

Em virtude dessa configuração histórica da educação infantil, surge a inquietação que origina o problema de pesquisa: de que forma tem se efetivado o direito ao atendimento das crianças na educação infantil nos municípios da Amurel, após a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009?

Levando em conta essa problemática, esta pesquisa teve como objetivo geral evidenciar a configuração do direito ao atendimento na educação infantil nos municípios da região da Amurel, após a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009.

Como pressupostos metodológicos, este estudo utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário com 70 perguntas estruturadas e abertas, contendo uma divisão organizada em blocos para as perguntas. Para a análise dos dados, utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo. Para a categorização dos dados, foi utilizada a estrutura do próprio questionário, dividindo-se as perguntas por blocos, quais sejam: dados do município; sistema de ensino; organização e funcionamento da educação infantil; ingresso e carreira profissional na educação infantil; e recursos financeiros e materiais.

Nas seções abaixo, discorre-se sobre aproximações da realidade dos sistemas de ensino nos municípios da região da Amurel, na sequência, apresentam-se as considerações finais e, por fim, as referências.

2 APROXIMAÇÕES DA REALIDADE DOS SISTEMAS DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DA AMUREL

A região da Amurel, localizada no Sul no estado de Santa Catarina, é composta por 18 municípios; a distribuição desses municípios acerca da classe de tamanho por número de habitantes apresenta a seguinte configuração, em relação ao estado, que possui, no total, 295 municípios. Essa região apresentava, em 2015, certa equidade entre seus 18 municípios, não evidenciando um grande número deles de uma determinada classe de tamanho.

Na pesquisa, os questionários foram enviados a todos os municípios da região (vide tabela 1); no entanto, responderam e retornaram os questionários 16 municípios, sendo que não se recebeu o questionário de dois deles. Avaliou-se que esses dois municípios não retornaram a pesquisa, talvez, em razão da extensão do questionário e por estarem envolvidos na elaboração do Plano Municipal de Educação. Por conseguinte, para as análises da pesquisa foram utilizadas informações e dados de 88,9% dos municípios da região.

Para as análises, as respostas de todos os municípios foram agrupadas, considerando a classe de tamanho por número de habitantes. Importa enfatizar que, neste artigo, é feito apenas um recorte da pesquisa que quanto às aproximações dos sistemas de ensino dos municípios investigados, para compreender as aproximações e distanciamentos que existem entre eles.

Parte-se das indagações feitas, relacionadas ao sistema de ensino: os dados indicaram que, dos 16 municípios investigados, 15 possuem sistema de ensino próprio e um possui sistema de ensino ligado ao sistema estadual de educação.

Procurando compreender melhor como os sistemas de ensinos estão organizados, foram solicitadas informações sobre o Conselho Municipal de Educação desses municípios, sendo que 15 deles informaram que possuem Conselho Municipal de Educação e um respondeu que o Conselho está em fase de implementação.

Esses dados vão ao encontro da pesquisa de Kramer, Corsino e Nunes (2011), realizada nos municípios do Rio de Janeiro, onde essa realidade também foi observada. Nas palavras das autoras, “[...] o fato da maioria dos municípios ter Conselho significa que a gestão da primeira etapa da educação básica pode ser feita de forma mais próxima e adequada à realidade local” (Kramer; Corsino; Nunes, 2011, p. 4).

É preciso, porém, investigar os efeitos dessa estrutura local, porque se torna necessário compreender a gestão das políticas educacionais locais para analisar se elas caminham com os mesmos objetivos das políticas educacionais nacionais.

Quando se questionou sobre quais secretarias desenvolviam projetos voltados à população de zero a seis anos, obteve-se como resultado: 12 municípios possuíam projetos com a Secretaria da Educação e 4 quatro informaram desenvolver projetos com a Secretaria da Educação e Saúde.

Os quatro municípios que ainda desenvolviam projetos em conjunto com a Secretaria da Saúde eram três municípios com até 5.000 habitantes e um na faixa de 5.001 a 10.000 habitantes, ou seja, configuravam-se como de pequeno porte.

Observou-se, também, que os municípios da região que possuíam população a partir de 10.0001 a 100.000 habitantes desenvolviam projetos somente com a Secretaria de Educação, assim como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/96: “Art. 21 - A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, **formada pela educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio” (Brasil, 1996, grifo nosso). Essa lei institui a educação infantil como primeira etapa da educação básica, desvinculando-a da Secretaria da Assistência Social e Saúde.

Cerisara (1999, p. 14) adverte que, “[...] mesmo considerando que em Florianópolis as instituições de educação infantil sempre tenham estado ligadas à Secretaria de Educação, esta não tem sido a situação da maioria das creches e pré-escolas dos demais municípios brasileiros”.

Na região da Amurel, verificou-se ainda que quatro municípios não seguem o que está posto na LDB de 1996, qual seja, a educação infantil constitui-se a primeira etapa da educação básica e, portanto, deve estar vinculada à Secretaria de Educação (Brasil, 1996). Esses municípios que não atendiam à determinação da LDB eram aqueles considerados pequenos, sendo que três deles possuíam menos que 5.000 habitantes e um possuía de 5.001 a 10.000 habitantes. À vista disso, municípios que vinculam a educação infantil à Secretaria de Saúde não estão seguindo o que determina a LDB, isto é, que a educação infantil deve estar vinculada à Secretaria da Educação.

Outro dado que se buscou conhecer, nos municípios da região, foi com relação à equipe pedagógica das creches e das pré-escolas nas secretarias. Para tanto, incluiu-se uma pergunta que trouxesse informações sobre isso, obtendo-se os seguintes

dados: 13 municípios informaram que possuíam equipe pedagógica e três responderam que não possuíam.

Ao se atentar para o tamanho populacional desses municípios, constatou-se que, entre os três que informaram não possuir equipe pedagógica, dois deles possuíam população entre 5.001 e 10.000 habitantes e um entre 10.001 e 20.000 habitantes. Compreendeu-se que os municípios que ainda não possuíam essa equipe pedagógica não eram os menores e que, portanto, na região, havia municípios com menos de 5.000 habitantes com equipe pedagógica.

Presume-se que o município com uma equipe pedagógica, possivelmente, destinaria mais atenção à primeira etapa da educação básica. Os três municípios, mesmo com a maior população e, conseqüentemente, maior demanda e maior número de instituições de educação infantil, deveriam investir na conquista de uma equipe pedagógica exclusiva para a creche e a pré-escola.

Quando, nessa mesma questão, indagou-se sobre a quantidade de profissionais que faziam parte da equipe pedagógica, dos 13 municípios que informaram ter equipe pedagógica, a média foi ter entre dois e três profissionais para realizar essa atividade nas instituições. Com esses dados obtidos, por meio dos questionários, percebeu-se que 13 municípios possuíam uma preocupação com a especificidade de atuação de profissionais da educação infantil.

A partir das respostas de outra questão, procurou-se obter informações a respeito do número de crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos do município, com o objetivo de saber a quantidade e o percentual de crianças atendidas nas creches e pré-escolas. Todavia, os dados provenientes dos questionários estavam incompletos ou não respondiam exatamente à pergunta, pois nove municípios não responderam à questão e sete apresentaram dados relacionados ao número de matrículas e não dados acerca da população total de crianças.

Ao somar os dados obtidos dos sete municípios, mediante as respostas das questões propostas com relação às matrículas de crianças de zero a três anos, obteve-se um número total de 5.172 crianças matriculadas. Já os dados relativos às matrículas das crianças de quatro a seis anos, somam 2.524 crianças, configurando-se um maior número de crianças de zero a três anos, comparado ao número de crianças de quatro a seis anos matriculadas nesses sete municípios. Ao relacionar esses dados com os dados do IBGE, percebeu-se uma coerência, já que a população de crianças de zero a três anos, que nos dados do IBGE aparecem agrupadas de quatro a seis anos, é

relativamente maior que a população de quatro a seis anos que, nos dados do IBGE, aparecem classificadas como crianças atendidas na pré-escola.

Os dados do IBGE apresentaram-se da seguinte forma: população de quatro a seis anos com total de 20.575 crianças e a população atendida na pré-escola, perfazendo um total de 6.567, sendo que esses dados são de 2010 e referentes a todos os municípios da região. Esses dados, embora sejam de 2010, corroboram os obtidos nesta pesquisa, qual seja, a população de crianças de zero a três anos, na região da Amurel, é maior que a de crianças de quatro a seis anos. Apesar disso, importa esclarecer que a classificação do IBGE é diferente da utilizada pela educação infantil. Cumpre frisar que se realizou esse comparativo com a finalidade de conhecer um pouco melhor a população infantil da região da Amurel e demonstrar a importância desses dados. Insta destacar que, pela fragilidade dos dados enviados pelos municípios nessa questão, percebeu-se, ainda, que as secretarias não possuíam informações da quantidade de crianças dos municípios. Talvez fosse necessário buscar essa informação nas Secretarias de Saúde. Por fim, vale ressaltar ainda que o maior município da região em quantidade de habitantes não respondeu a essa questão.

A ideia inicial que levou a indagar quantas crianças havia nos municípios tinha como objetivo visualizar melhor a quantidade de crianças atendidas, a fim de se observar o cumprimento pelos municípios da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2001, p. 9).

No entanto, pela falta de dados obtidos pelo questionário, concernentes à quantidade de crianças nos municípios da Amurel, não se conseguiu identificar se esses números de crianças que frequentam as creches e pré-escolas foram expressivos e se os municípios se aproximaram do mínimo ou se já ultrapassaram o cumprimento da Meta 1 do PNE.

Reafirma-se que pela falta de dados informados pelos municípios, na época, tornava-se quase impossível formular políticas públicas por conta da carência de informações mais completas. Chama-se a atenção dos municípios para a sua responsabilidade em contribuir nas pesquisas, disponibilizando informações que

poderão, dessa forma, reverter em benefícios para eles mesmos, em termos de políticas públicas fundadas em dados da realidade.

Os 16 municípios foram questionados sobre a idade de ingresso das crianças na educação infantil. Os dados informados pelos municípios foram os seguintes: 14 informaram que as crianças ingressavam na educação infantil com idade entre dois a seis meses; e dois municípios responderam que as crianças ingressavam com idade de um a quatro anos.

Assim, observou-se que o direito ao atendimento, nos municípios investigados, vinha sendo efetivado. É um dado bastante significativo, especialmente, porque configura a efetivação do direito ao atendimento às crianças bem pequenas à creche.

A importância desses dados tem relação com o direito à creche, assegurado pela LDB e pela Constituição Federal de 1998, em seu artigo 208, inciso IV, que dispõe que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)” (Brasil, 1988).

Outra questão foi elaborada para compor o questionário. Tratava de uma pergunta em que os municípios pudessem informar a idade de ingresso das crianças no ensino fundamental.

Convém destacar que esta pesquisa não teve como objeto de análise essa segunda etapa da educação básica, mas, com essa pergunta, poder-se-ia ter uma compreensão mais ampla da educação infantil, uma vez que o ingresso antecipado das crianças no ensino fundamental é uma problemática que interessa para a educação infantil.

Os dados fornecidos pelos 16 municípios, que devolveram o questionário, foram: 13 informaram que o ingresso das crianças no ensino fundamental acontece com seis anos, respeitando a data-corte do dia 31 de março, um deles não respondeu à pergunta, um município disse que o ingresso ocorre com cinco anos e outro respondeu que a idade de ingresso no ensino fundamental ocorre com quatro anos. Esse dado evidenciado na região foi muito positivo, pois indicou que a grande maioria dos municípios da região conhece e segue a indicação legal para o ingresso das crianças no ensino fundamental. Contudo, um município, que possuía de 5.001 a 10.000 habitantes, informou que a idade de ingresso adotada, no município, era de cinco anos e outro ainda disse que o ingresso ocorria com a idade de quatro anos, sendo que esse município possuía um número de habitantes entre 20.001 e 50.000.

De posse desses dados, pressupôs-se que esse município não havia compreendido a pergunta e informado a idade das crianças em turmas de educação infantil que funcionavam em escolas de ensino fundamental. Caso a informação fosse verdadeira, isto é, se o ingresso das crianças no ensino fundamental estivesse ocorrendo com idade de quatro anos, seria o caso de se realizar uma denúncia, haja vista que o ingresso das crianças com quatro anos no ensino fundamental contraria a Lei nº 11.274/2006.

Sabe-se que a Lei nº 11.274/2006 define o ingresso, no ensino fundamental, com a idade de seis anos: “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade” (Brasil, 2006). Para completar tal definição, a Resolução nº 5, de 2009, estabelece, em seu artigo 5º, no parágrafo 3º, que “[...] as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na educação infantil” (Brasil, 2009b).

Desse modo, com essa resolução, tornou-se possível assegurar o ingresso das crianças, no ensino fundamental, na idade certa e efetivar o direito à educação infantil como primeira etapa da educação básica, contemplado na LDB de 1996. Mesmo assim, como já foi observado pelos dados analisados, ainda havia dois municípios na região da Amurel que não respeitavam as definições legais para o ingresso das crianças no ensino fundamental. Tendo em vista que a pesquisa investigou as estratégias adotadas pelos municípios, a fim de assegurar a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro até seis anos na educação infantil, os dados informados indicavam que o direito à educação infantil e a obrigatoriedade de sua oferta não vinham sendo efetivados.

Buscou-se, também, conhecer o número de estabelecimentos de educação infantil vinculados a redes federal, estadual, municipal, conveniada e privada na região. Os dados demonstraram que, nos 16 municípios que responderam ao questionário, existia um total de 221 instituições de educação infantil que se responsabilizavam pelo atendimento às crianças pela rede municipal. Contabilizou-se, ainda, que quatro instituições estaduais e oito privadas ofereciam atendimento às crianças e nenhum município apontou instituições conveniadas. O maior município em número de habitantes da região não apresentou os dados relacionados às instituições conveniadas e privadas; os dados apresentados para essa pergunta informavam o número de crianças atendidas. Há um número expressivo de atendimentos na rede municipal e um pequeno número nas redes particulares. Trata-se de um dado

importante, porque indica que os municípios na região, nesse período em que se fez esta pesquisa, tinham assumido a responsabilidade da oferta e atendimento às creches e pré-escolas, como determina a LDB desde 1996.

Mesmo que nesta pesquisa não se tenha evidenciado a presença de creches conveniadas, cabe a reflexão feita por Campos (2010), porque, pela primeira vez no Brasil, há parâmetros legais para o repasse de recursos públicos na área educacional, definindo as obrigações das instituições conveniadas em relação ao serviço a ser prestado à população, como estabelecido no artigo 8º da Lei nº 11.494, de 20 junho de 2007. Essa obrigatoriedade de repasse às instituições visa a garantir o direito ao cuidado e à educação das crianças independentemente da instituição de atendimento.

Os municípios, quando foram questionados sobre o número de crianças matriculadas em 2014, 12 deles responderam à questão. Os dados foram agrupados pelo tamanho dos municípios e, depois, conforme a idade das crianças, conseguindo-se um novo agrupamento que se apresenta da seguinte forma: até um ano, 654 crianças; de um ano a dois anos, 933 crianças; dois anos a três anos, 1.598 crianças; três anos a quatro anos, 2.509 crianças; quatro a cinco anos, 1.799 crianças e de cinco a seis anos, 326 crianças.

Os dados dos 12 municípios que responderam à questão mostram o número geral de matrículas das crianças do ano de 2014, na região, totalizando 7.819 matrículas e, ao agrupar as matrículas por faixa etária das crianças, os dados indicam um número maior de matrículas de crianças de três a quatro anos, contabilizando um total de 2.509 matrículas e com o menor número as matrículas de crianças com até um ano de idade, totalizando 654 matrículas.

No que concerne aos dados relativos às crianças de três a quatro anos, foram informados por alguns municípios como matrículas nas creches e, em outros, como matrícula na pré-escola, isso dificulta a compreensão dos dados. Todavia, essa constatação é relevante, já que leva a duas suposições distintas: a primeira é que alguns municípios, no período investigado, respeitavam a data-corte, e a segunda, a mais preocupante, é que alguns municípios antecipavam o ingresso das crianças na pré-escola. Sobre essa segunda possibilidade, é importante também recuperar o que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2009, com relação às matrículas das crianças de quatro anos na pré-escola, no artigo 5º, em seu inciso 2º: “[...] é obrigatória a matrícula na educação infantil de crianças que

completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (Brasil, 2009b).

Ainda, na tabela 2, é possível observar que a população de crianças de zero a três anos é maior quando comparada com os dados fornecidos sobre a população de crianças de quatro a seis anos, configurando-se da seguinte maneira: creche com 4.794 crianças e pré-escola com 3.025 crianças. Esses números aproximam-se dos dados obtidos na pergunta anterior, quando se questionou sobre a população infantil existente nos municípios. Percebe-se que os dados apontaram que a população de crianças de zero a três anos é maior que a população de quatro a seis anos na região.

Mesmo de posse desses dados, existe a incerteza das informações quanto à população geral de crianças, dado que alguns municípios não responderam à questão. Apesar disso, esses dados foram considerados relevantes porque indicariam a possibilidade desses municípios não alcançarem a Meta 1 do PNE. Em sua redação, essa meta amplia a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de zero a três anos e universalizar o atendimento das crianças da pré-escola de quatro a seis anos até 2016 (Brasil, 2001).

Foi solicitado, também, no questionário, que os municípios informassem o número de crianças em instituições que atendessem somente crianças da creche, instituições que atendessem somente crianças da pré-escola, instituições de ensino fundamental que atendessem crianças de creche e pré-escola e instituições de ensino fundamental que atendessem crianças de pré-escola. Apenas oito municípios responderam à questão e os outros oito não a responderam.

Os dados informados pelos oito municípios respondentes indicaram o número de crianças nas diferentes instituições que possuíam turmas de educação infantil na região da Amarel com os seguintes números: 1.814 crianças eram atendidas em instituições que possuíam somente creches; 2.206 crianças eram atendidas em instituições que tinham apenas pré-escola; 2.539 crianças eram atendidas em instituições que possuíam creche e pré-escola; 827 crianças eram atendidas em instituições de ensino fundamental e educação infantil; 860 crianças eram atendidas em instituições de ensino fundamental e pré-escola.

Percebe-se que a maioria das crianças, nos oito municípios que responderam a essa questão, era atendida em instituições de educação infantil - tanto creche como pré-escola -, sendo elas mais expressivas que as instituições que atendiam somente às creches, ou somente à pré-escola e, também, as que estavam vinculadas ao ensino

fundamental. Essa constatação é, de certo modo, muito positiva para uma avaliação da qualidade da educação infantil na região, em virtude de que algumas especificidades da educação infantil podem se perder se as crianças dessa fase escolar passarem a ser atendidas, em sua maioria, nas instituições de ensino fundamental, mesmo para as crianças de quatro e cinco anos da pré-escola.

A presença de crianças frequentando a educação infantil em creches e pré-escola que funcionam em instituições de ensino fundamental, que nesta pesquisa contabilizou um total de 827 crianças, chamou a atenção, em especial, pelo fato dessa realidade ser observada somente em um dos municípios da região. A informação de que as crianças da educação infantil estavam sendo atendidas nas instituições de ensino fundamental referia-se a apenas um município que possuía entre 10.001 e 20.000 habitantes, ou seja, de tamanho relativamente médio, considerando a realidade da região da Amurel.

Com essa análise, percebeu-se que a maioria dos municípios reconhece a especificidade da educação infantil, haja vista que apenas um município informou atender a grupos de educação infantil em instituições de ensino fundamental. Mesmo sendo apenas um município, isso poderia trazer alguns problemas no que diz respeito às especificidades da educação infantil, visto que, segundo informações desse município, tanto crianças de zero a três anos como crianças de quatro a seis anos eram atendidas em instituições de ensino fundamental. A preocupação com esse resultado deve-se à não garantia das especificidades necessárias nesses espaços, tempos e arquiteturas das instituições do ensino fundamental e, em particular, pelo fato de que a antecipação da escolarização da educação infantil pode ser acentuada ou intensificada quando as crianças dessa etapa escolar são atendidas em instituições de ensino fundamental.

Como também observam Buss-Simão e Sabbag (2014, p. 10), em pesquisa realizada no estado de Santa Catarina, em que buscaram conhecer a sua realidade:

Há uma preocupação no que tange às instituições que oferecem outras etapas da Educação Básica concomitante à Educação Infantil, de que nessas instituições haja uma tendência de antecipação, de escolarização da Educação Infantil, com características mais próximas às do Ensino Fundamental, como por exemplo, a alfabetização e outras atividades de ensino.

Essa preocupação torna-se pertinente porque as crianças da educação infantil necessitam de espaço, tempos, mobiliários, materiais pedagógicos específicos para essa primeira etapa da educação básica e essas especificidades, muitas vezes, não

são respeitadas nas instituições de ensino fundamental. Pode-se constatar essas especificidades nas indicações que constam no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, que aponta as seguintes particularidades a serem observadas pelas instituições de educação infantil:

O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis (Brasil, 2009c, p. 50).

Essas reflexões relacionam-se às necessidades dos bebês e das crianças menores, mas também das crianças de quatro e cinco anos que necessitam de espaços, nas instituições de educação infantil, que possam atender às suas necessidades, na perspectiva de educar e cuidar, visando ao seu desenvolvimento integral.

Os dados informados pelos municípios acerca desta investigação ajudaram a conhecer o contexto em que os municípios da região da Amarel estão inseridos, em relação ao seu tamanho e à sua distribuição, no estado de Santa Catarina. Considerando que esta pesquisa investigou as estratégias adotadas pelos municípios para a manutenção do direito ao atendimento em creche das crianças de zero a três anos de idade e apura as estratégias adotadas pelos municípios, a fim de assegurar a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro até seis anos na educação infantil, pelos dados informados, também, pôde-se evidenciar de que forma os sistemas de ensino estavam organizados, apontando algumas fragilidades no que se refere à educação infantil, como: projetos da Secretaria da Educação, envolvendo, ainda, Secretaria da Saúde; ausência de informações e dados sobre a população infantil total residente no município; grupos de educação infantil sendo atendidos em espaços de ensino fundamental; e possibilidade de ingresso precoce de crianças de quatro e cinco anos no ensino fundamental.

No entanto, foram encontradas potencialidades, como: sistema próprio de ensino nos municípios, equipe pedagógica que acompanhava as creches e pré-escola, atendimento às crianças a partir de dois a seis meses de idade em grande parte dos municípios.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar as estratégias adotadas pelos municípios da região da Amurel, para a manutenção do direito ao atendimento em creche das crianças de zero a três anos de idade.

Pela análise dos dados foi possível verificar: a) os municípios da Amurel para, efetivamente, garantirem a manutenção do direito ao atendimento nas creches vinham se organizando como sistema de ensino, sendo que a maioria dos municípios informou que possuíam sistema próprio de ensino; b) a maioria dos municípios possuía Conselho Municipal de Educação; c) possuíam equipe pedagógica que acompanhava as creches; d) atendiam crianças a partir de dois a seis meses de idade, sendo que esse dado foi evidenciado em grande parte dos municípios; e) o número de estabelecimentos de educação infantil contabilizava um total de 221 instituições municipais, quatro instituições estaduais, oito instituições privadas. O número de instituições conveniadas não foi informado; f) as matrículas de 2014 perfizeram um total de 654 crianças de até um ano de idade, 933 crianças de um a dois anos, 1.598 crianças de dois a três anos e 2.509 crianças de três a quatro anos.

Entretanto, pelos dados fornecidos pelos municípios, também foi possível identificar algumas limitações para a manutenção do direito ao atendimento, em creche, das crianças de zero a três anos de idade, como: a) em alguns municípios, ainda havia projetos da Secretaria de Educação envolvendo a Secretaria da Saúde; b) ausência de informações e dados sobre a população infantil total residente no município; c) os dados, relacionados com a organização e funcionamento da educação infantil, indicaram a inexistência de um setor específico para a educação infantil; d) a carência de um acompanhamento pedagógico específico para a educação infantil (creche e pré-escola); e e) um número reduzido de municípios que possuíam profissionais específicos para orientação e supervisão pedagógica, principalmente na creche.

Isso posto, pode-se afirmar que os municípios da região da Amurel reconhecem as creches como uma etapa da educação básica e que eles têm adotado estratégias para manutenção do direito ao atendimento, em creche, das crianças de zero a três anos de idade, mesmo com algumas limitações para a manutenção desse direito.

Enfim, a partir da análise dos dados, conseguiu-se visualizar, de forma geral, o sistema de ensino dos municípios da Amarel a abrir novos campos para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 26 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/porta1/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 junho de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 20 dez. 2015.

BUSS-SIMÃO, Márcia; SABBAG, Samantha. Educação infantil: configurações recentes das redes municipais em Santa Catarina. *In*: Reunião ANPED, X ANPED Sul. GT 7: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anais** [...]. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1297-0.pdf. Acesso em: 06 jun. 2015.

CAMPOS, Maria Malta. **Insumos para o debate 2, emenda constitucional nº 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082>. Acesso em: 10 set. 2015.

KRAMER, Sonia; CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas públicas municipais de educação infantil: Um balanço da década. GT 07. 34ª Reunião da Anped. **Anais** [...]. Natal/RN, 2011. p. 1-18.

SILVEIRA, Josiane Martins Anacleto. **Direito das crianças ao atendimento na educação infantil**: configuração dos municípios da região da Amurel. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

COMIDA NA MESA E CADERNO NAS MÃOS:

Educação alimentar e nutricional e a segurança alimentar e nutricional em escolas araranguenses

Vanessa Policarpo Maciel

Luciano Daudt da Rocha

Resumo: O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) atua na redução de Insegurança Alimentar e Nutricional de crianças e prevê ações de Educação Alimentar e Nutricional. O objetivo deste artigo é investigar as escolas estaduais araranguenses que realizam projeto com essa temática e observar a possibilidade de redução dos riscos de Insegurança Alimentar e Nutricional nas crianças e adolescentes atendidos nessas escolas. Trata-se de uma pesquisa básica de natureza exploratória. Como procedimentos técnicos, utilizou-se pesquisa de campo com aplicação de formulário-padrão nas escolas estaduais do município de Araranguá-SC. Os resultados demonstram que a imensa maioria das escolas estudadas aplica projetos de Educação Alimentar e Nutricional conforme preconizado pelo PNAE, com o objetivo de melhorar a qualidade da alimentação das crianças, além de utilizar atividades pedagógicas variadas.

Palavras-chave: Educação alimentar e nutricional. Insegurança alimentar. Programa Nacional de Alimentação Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Considerando a importância do bom desenvolvimento físico e cognitivo das crianças em idade escolar, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e a construção de hábitos alimentares saudáveis precisam ser abordadas na infância. “A alimentação equilibrada, saudável e em quantidade suficiente ao organismo, é fator fundamental para o desenvolvimento intelectual harmonioso do ser humano, principalmente em idade de crescimento” (Santa Catarina, 2018).

A Insegurança Alimentar pode acarretar problemas como desnutrição, carências nutricionais, excesso de peso e doenças crônicas não transmissíveis. Infelizmente, de acordo com o *Relatório de Segurança Alimentar e Nutricional Mundial (2022)*, produzido pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa de Alimentação do Trabalhador (PAM) e *World Health Organization (WHO)*, o número de famílias em situação de insegurança

alimentar vem aumentando, especialmente em países da América Latina, desde a pandemia da Covid-19.

Nesse contexto, um programa relevante para o combate à insegurança alimentar no Brasil é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que tem impacto social e educacional significativo. A segurança alimentar e nutricional deve ser ensinada desde cedo, com valorização dos contextos culturais e de práticas para alimentação correta, nutritiva, diversificada e de baixo custo (Santa Catarina, 2018).

As desigualdades regionais que dividem o mundo entre Norte e Sul global são bastante evidenciadas pelo mapa da fome atual. Dados do *Relatório O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo* mostram que de um total de 2,3 bilhões de pessoas com insegurança alimentar em 2021, metade (1,15 bilhão de pessoas) vivia na Ásia, mais de um terço (795 milhões) na África, cerca de 12% (268 milhões) na América Latina e no Caribe e 4% (89 milhões) na América do Norte e Europa (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2022).

De acordo com Quijano e Wallerstein (2019), a mundialização do capitalismo só foi possível a partir da exploração da América. Apesar da independência política dos países sul-americanos, as hierarquias e desigualdades sociais entre europeus e não europeus permaneceram.

Aníbal Quijano (2019) reflete sobre os reflexos desta forma de exploração e como deram início ao que conhecemos como colonialidade do poder, que se refere à persistência das relações de poder desiguais que foram estabelecidas durante o período colonial e que continuam a influenciar as estruturas sociais, políticas e econômicas (Quijano, 2019). No contexto da alimentação, isso se manifesta de várias formas, como o controle corporativo sobre a produção de alimentos, a distribuição desigual de recursos alimentares e a marginalização de comunidades historicamente oprimidas na formulação de políticas alimentares. Além disso, a colonialidade do saber leva à desvalorização de práticas alimentares ancestrais e sustentáveis em favor de modelos alimentares industrializados e globalizados. Isso está intrinsecamente ligados à questão da fome, pois as desigualdades estruturais geradas pela colonialidade do poder, saber e ser contribuem significativamente para a insegurança alimentar e para a perpetuação de padrões alimentares prejudiciais.

Compreender os reflexos históricos que perpetuam as desigualdades sociais no Sul global e seu impacto na Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil nos permite fomentar discussões sobre as políticas públicas que visam enfrentar esses problemas,

especialmente a partir do século XX. Entre essas políticas, destaca-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O PNAE, atualmente, é a principal política pública que promove a segurança alimentar e a Educação Alimentar e Nutricional nas escolas brasileiras. Esse programa teve origem no Programa Nacional de Merenda Escolar, criado em 1954 com o apoio de organizações internacionais, como o Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI-ONU) e a USAID (Campello; Bortoletto, 2022).

Na década de 1970, o programa passou a distribuir alimentos produzidos no Brasil. Durante esse período, a distribuição era centralizada, e a maioria dos alimentos fornecidos eram industrializados e pré-preparados. O planejamento nacional de cardápios não atendia às necessidades nutricionais dos alunos nem respeitava os hábitos alimentares locais, resultando em baixa adesão das crianças (Marques, 2017). Apenas em 1979 o PNAE incorporou um elemento educacional voltado à promoção de hábitos alimentares mais saudáveis (Campello; Bortoletto, 2022).

Uma mudança significativa ocorreu com a promulgação da Lei nº 11.947/2009, que regulamenta a alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola. Essa lei estabelece, em seu artigo 2º, que o direito à alimentação escolar, visando a garantia da segurança alimentar e nutricional. Deve respeitar as diferenças biológicas quanto às necessidades nutricionais das crianças, inclusive as com necessidades de atenção específicas e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social (Brasil, 2009).

Com essa lei, o PNAE passou a atender toda a rede pública de Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Um aspecto positivo dessa lei é a determinação de que, no mínimo, 30% dos repasses do FNDE para a aquisição de alimentos sejam destinados à produção da agricultura familiar (Marques, 2017).

Adicionalmente, Amorim, Ribeiro Junior e Bandoni (2020) destacaram que, diante do agravamento da insegurança alimentar no Brasil após a pandemia da COVID-19, o PNAE se tornou ainda mais essencial para muitas crianças, atendendo cerca de 40 milhões de estudantes em todo o território nacional.

À vista disso, almejamos contribuir para a compreensão das implicações da Educação Alimentar e Nutricional na promoção da Segurança Alimentar e Nutricional nas escolas estaduais de Araranguá, visando à construção de um ambiente escolar mais saudável e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. Com uma população estimada de 71.922 pessoas no ano de 2022, no município de Araranguá, a proporção de pessoas com empregos formais era de 27,4%, e a média do salário mensal era de 2,2 salários-mínimos. No ano de 2010, o percentual da população com

rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário-mínimo era de 26,8%. Com relação ao meio ambiente, no ano de 2010, o município apresentava 77,5% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 36,2% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 29,7% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Cerca de 2.615 pessoas habitavam áreas consideradas de risco, sujeitas a inundações, enxurradas e deslizamentos, contabilizadas para os municípios considerados críticos em relação a desastres naturais no Brasil e monitorados pelo Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN) (IBGE, 2021).

Em municípios de pequeno porte, onde a agricultura é a principal atividade econômica, é essencial identificar, conhecer e analisar os diversos projetos existentes. Essa abordagem pode aprimorar essas iniciativas e, mais crucialmente, integrá-las para fortalecer as ações e promover a defesa de políticas públicas que visem a reduzir a insegurança alimentar na região.

Para isso, este artigo objetiva investigar as escolas estaduais araranguenses que realizam projeto de Educação Alimentar e Nutricional e observar a possibilidade de redução dos riscos de insegurança alimentar e nutricional nas crianças e adolescentes atendidos nessas escolas. Para tanto, apresentamos o perfil de segurança alimentar das crianças e adolescentes, discutindo dados apresentados pelas escolas estudadas e relacionando-os com relatórios do estado nutricional dos indivíduos acompanhados por período, fase do ciclo da vida e índice, produzido pelo Sistema Integrado de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) no ano de 2023. E, na sequência, apresentamos um panorama dos projetos de Educação Alimentar e Nutricional das escolas estaduais araranguenses.

2 METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa básica de natureza exploratória, empregando como procedimentos técnicos a pesquisa de campo. Interagimos com educadoras das escolas estaduais do município de Araranguá, Santa Catarina, através de formulários Google forms. Conforme afirmado por Zulma Palermo (2014), esta investigação não visa a absorver os saberes de tais educadoras, mas aprender a pensar com elas em seus contextos e lógicas, elaborando questionamentos e propondo soluções mais adequadas do que as elaboradas apenas pelo aparato institucional. Nessa perspectiva,

buscamos identificar as escolas estaduais do município de Araranguá que realizam projetos de Educação Alimentar e Nutricional com os alunos e, a partir das experiências relatadas, elaboramos um panorama do perfil pedagógico dessas atividades.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2021, o município de Araranguá possui 38 estabelecimentos de Ensino Fundamental e nove de Ensino Médio, incluindo as redes públicas municipal e estadual e a rede privada, que atendem 8.838 alunos do Ensino Fundamental e 2.887 no Ensino Médio. A abordagem desta pesquisa abrangeu 15 escolas públicas estaduais de nível básico, sendo que, dentre essas, dez atendem alunos de Ensino Fundamental, quatro atendem alunos do Ensino Fundamental e Médio e uma atende alunos do Ensino Médio.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, tendo aprovação por meio do Parecer nº 5.980.917. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo comitê, foi apresentado para o aceite às convidadas para sua anuência por meio do e-mail fornecido pelas especialistas pedagógicas das escolas ou pessoas que elas indicaram. Os convites para participação foram feitos individualmente para cada participante, mantendo a confidencialidade. Para o primeiro contato com as escolas, selecionamos uma profissional responsável pelo acompanhamento pedagógico de cada uma das 15 unidades escolares, obtendo os números de telefones por meio de grupo de WhatsApp administrado pela Coordenadoria Regional de Educação da região. Por telefone foi explicado como seria a aplicação da pesquisa e solicitado o e-mail da escola. Das 15 escolas estaduais araranguaenses, 14 disponibilizaram o e-mail da escola para participação na pesquisa e obtivemos 12 respostas ao formulário. A pesquisa foi enviada no dia 26 de abril de 2023 e as respostas foram recebidas desta data até o dia 25 de maio de 2023. Para alcançar esse número de correspondência, mantivemos contato com a coordenação pedagógica de cada escola para sanar eventuais dúvidas que pudessem aparecer, realçando a importância de cada escola participante para os resultados esperados.

As questões foram organizadas tendo em vista dois eixos de observação: “Segurança Alimentar e Nutricional das crianças e adolescentes das escolas estaduais do município” e “Projetos de Educação Alimentar e Nutricional: Práticas Pedagógicas”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista a Segurança Alimentar e Nutricional das crianças e adolescentes das escolas estaduais do município de Araranguá, lançamos o olhar para o *II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil*. O inquérito aponta que duas em cada dez famílias da região Sul do país encontram-se em situação de insegurança alimentar moderada e grave. As famílias com crianças são as mais atingidas. “A fome dobrou nas famílias com crianças menores de 10 anos, passando de 9,4% em 2020 para 18,1% em 2022. Na presença de três ou mais pessoas com até 18 anos de idade no grupo familiar, a fome atinge 25,7% dos lares” (REDE PENSSAN, 2022, p. 40).

Os relatórios do estado nutricional dos indivíduos acompanhados por período, fase do ciclo da vida e índice, produzidos pelo SISVAN no ano de 2023, de crianças araranguenses com idade entre 5 e 10 anos, apontam que 3,77% dessas crianças encontram-se com peso baixo ou muito baixo para a idade e 14,47% das crianças na mesma faixa etária apresentaram peso muito elevado para a idade, o que indica a situação de insegurança alimentar das crianças do município. Com relação aos adolescentes, os dados retratam um percentual de 2,47% de magreza e magreza acentuada, 20,51% de adolescentes com sobrepeso, 12,5% com obesidade e 3,26% com obesidade grave, o que demonstra um aumento considerável das situações de insegurança alimentar relacionada ao excesso de peso.

Esses dados demonstram a insegurança alimentar a que as crianças estão submetidas tanto em relação à quantidade quanto à qualidade dos alimentos. Se a fome e a quantidade reduzida de alimentos são um problema para a saúde, a falta de nutrientes essenciais para o desenvolvimento saudável que comprometem o desenvolvimento físico e cognitivo, por sua vez, a alimentação inadequada e os excessos de ultraprocessados também caracterizam insegurança alimentar. Ou seja, mesmo que haja quantidade suficiente de alimentos disponíveis, se esses alimentos não fornecerem os nutrientes necessários para um crescimento saudável, as crianças podem estar em risco de desnutrição e problemas de saúde associados. Uma dieta inadequada, rica em alimentos ultraprocessados e pobres em nutrientes essenciais (como vitaminas, minerais e fibras), pode contribuir para problemas de saúde a longo prazo, como obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares, mesmo que a quantidade de alimentos consumidos seja adequada.

Levy *et al.* (2022) associam esse resultado às mudanças dos padrões alimentares que incluem uma redução no consumo de alimentos básicos da alimentação brasileira: arroz, feijão, farinha, leite e carnes e o aumento de produtos prontos para o consumo. Os alimentos ultraprocessados consistem em formulações industriais feitas com muitos ingredientes, normalmente com adições de corantes, estabilizantes, texturizantes e demais aditivos químicos. Esses alimentos costumam ter propriedades sensoriais altamente atrativas que estimulam o consumo excessivo.

De acordo com o relatório *O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo 2022*, crianças com sobrepeso ou obesas enfrentam potenciais repercussões na saúde, tanto imediatas, como dificuldades respiratórias, aumento do risco de fraturas, hipertensão, sinais precoces de doenças cardiovasculares, resistência à insulina e efeitos psicológicos, quanto a longo prazo, com o risco aumentado de desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis ao longo da vida. De acordo com o relatório, a combinação de reduzida prática de atividade física e aumento de acesso a alimentos ultraprocessados ricos em calorias, gordura, açúcar ou sal contribuem para o acelerado aumento de excesso de peso em diversos países do mundo. Embora não haja dados suficientes para avaliar o impacto da pandemia da COVID-19, acredita-se que as restrições de movimento impostas para conter o surto do vírus podem ter intensificado a inatividade física e os comportamentos sedentários, que, juntamente com mudanças nas práticas alimentares que levam a hábitos alimentares pouco saudáveis, podem ter resultado em um aumento do índice de massa corporal (IMC) em adultos em todo o mundo (FAO; FIDA; UNICEF; PMA; OMS; 2022).

No Brasil, o consumo de alimentos ultraprocessados é maior nas regiões Sul e Sudeste. Levy *et al.* (2022, p. 114) afirmam que essas regiões apresentaram as maiores médias de consumo deste tipo de alimentos. “As maiores participações foram encontradas no Rio Grande do Sul (24% do total de energia consumida), seguido por Santa Catarina (23%) e São Paulo (22%)”.

Quanto ao acesso a alimentos, as crianças de países do Sul global, durante o período pandêmico e que tiveram sua alimentação comprometida sem a possibilidade de acesso aos alimentos nas escolas, foram bastante afetadas com a insegurança alimentar (FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO, 2022). No Brasil, em 23 de março de 2020, as escolas foram fechadas como medida de enfrentamento da Covid-19 e, em 7 de abril, por meio da Lei nº 13.987, foi autorizada a utilização dos recursos do PNAE para compra de gêneros alimentícios para serem distribuídos aos pais ou responsáveis

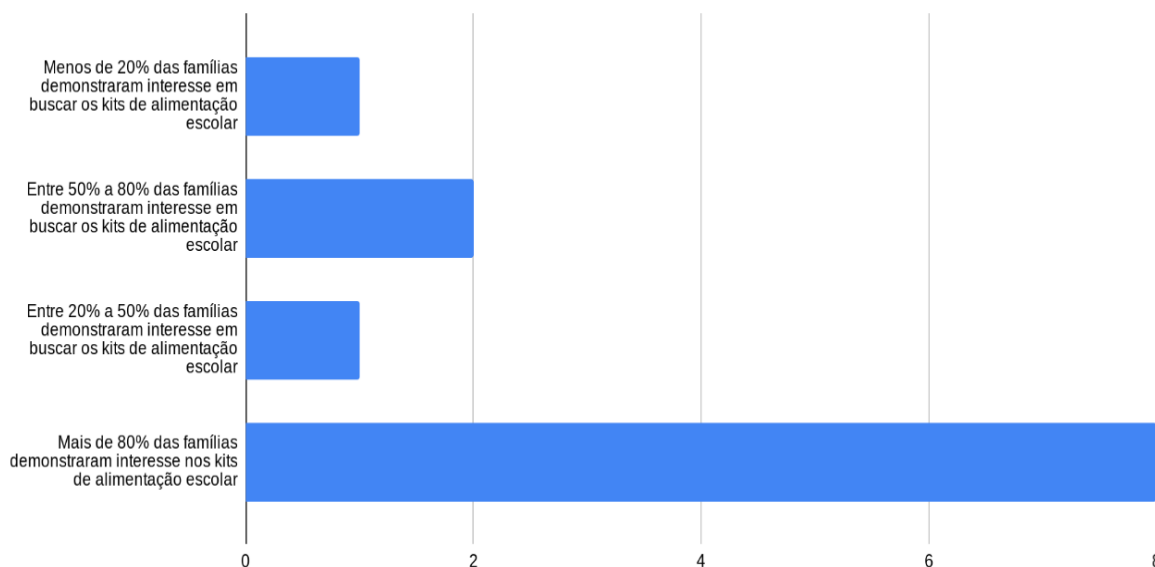
dos estudantes das escolas públicas da Educação Básica (Amorim; Ribeiro Junior; Bandoni, 2020).

3.1 SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO

Um dos tópicos abordados por nós com o formulário foi a respeito da segurança alimentar das crianças durante e logo após o período pandêmico. Questionamos sobre a procura das famílias pelos kits de alimentação escolar fornecidos pelas escolas durante a suspensão das aulas presenciais. A maioria das escolas pesquisadas e ampla maioria das famílias se apropriaram de seu direito aos *kits*. Isso ressalta a relevância desses programas para apoiar comunidades vulneráveis e garantir o acesso adequado à alimentação.

Gráfico 1 – Aceitação e busca pelos *kits* de alimentação escolar

Como foi a aceitação e a busca da comunidade escolar por esses alimentos?



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Os resultados encontrados na pesquisa sobre o interesse das famílias em buscar os *kits* de alimentação escolar naquele momento demonstram a contribuição desses alimentos na manutenção da segurança alimentar e nutricional das famílias. Essa análise destaca a importância dos programas de distribuição de kits de alimentação escolar durante e após o período pandêmico, especialmente para famílias vulneráveis. A apropriação coletiva deste benefício pelas famílias sublinha que esse

tipo de suporte é não apenas valorizado, mas também visto como um direito importante para assegurar o bem-estar das crianças. Isso ressalta a necessidade contínua de políticas públicas que sustentem e fortaleçam esses programas, especialmente em tempos de crise e incerteza econômica.

Neste sentido, é oportuno dizer que uma das escolas, onde foi relatado menor interesse das famílias em buscar o *kit* de alimentação, não realiza projeto de Educação Alimentar e Nutricional. Uma situação lastimável, pois a referida escola fica localizada em região de áreas consideradas de risco de inundações pelo Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN). A segunda escola que não realiza projetos de Educação Alimentar e Nutricional foi a única unidade escolar a relatar que a aceitação dos alunos à alimentação fornecida pelo PNAE é regular, enquanto as dez unidades escolares que realizam projetos relataram que a aceitação dos alunos à alimentação escolar é boa.

O retorno dos formulários indicou a importância dos projetos de Educação Alimentar e Nutricional nas escolas, especialmente em áreas de risco e com populações mais vulneráveis. A necessidade de conscientizar a comunidade escolar sobre os direitos à alimentação segura e adequada fica evidente, especialmente quando se observa que a escola sem esse projeto teve menor interesse das famílias nos *kits* de alimentação. Além disso, a diferença quanto à aceitação dos alunos da alimentação fornecida pelo PNAE entre escolas com e sem projetos de Educação Alimentar e Nutricional destaca a influência positiva desses projetos na percepção e aceitação dos alimentos oferecidos. Isso reforça a importância de investir em educação alimentar para melhorar a qualidade da alimentação e a adesão dos alunos aos programas de alimentação escolar.

De acordo com a pesquisa no período pós-pandemia, em cinco das escolas estaduais de Araranguá houve relatos de situações de insegurança alimentar por parte dos alunos; cinco das pessoas que responderam à pesquisa não souberam informar e apenas duas afirmaram não ter tido nenhum tipo de relato de crianças em situações de insegurança alimentar e nutricional.

Para analisarmos o perfil nutricional das crianças estudantes das duas escolas que responderam ao formulário afirmando não haver relatos de insegurança alimentar, utilizou-se como fonte de consulta os *Relatórios do Estado nutricional dos indivíduos acompanhados por período, fase do ciclo da vida e índice*, produzidos pelo SISVAN no ano de 2023. Nessa consulta, foi possível observarmos que uma das escolas está

localizada no bairro onde o Programa Saúde da Família registrou um índice de 4,24% de crianças entre 5 e 10 anos com peso baixo para a idade e 11,02% de crianças com peso elevado para a idade. Quanto à segunda escola que respondeu, fica localizada no bairro onde o Programa Saúde da Família registrou o segundo melhor índice de peso adequado para crianças nessa faixa etária, ou seja, 92,5% das crianças na localidade estão com peso adequado para a idade e 7,5% estão com peso elevado. Ambas as escolas realizam projetos de Educação Alimentar e Nutricional.

3.2 PROJETOS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quando perguntadas sobre se há ou não Projetos de Educação Alimentar e Nutricional, dez das escolas participantes afirmaram realizar Projetos de Educação Alimentar e Nutricional com os alunos e deram informações sobre seus funcionamentos. A partir dos dados fornecidos pelas escolas, estimamos que aproximadamente 90 educadoras/educadores estão envolvidas com esses trabalhos que beneficiam cerca de 3.150 crianças e adolescentes com idade entre 4 e 16 anos.

A respeito dos objetivos apontados pelas equipes pedagógicas e gestoras para a execução dos projetos, as respostas foram: informar os alunos sobre o consumo de alimentos saudáveis; incentivar o maior consumo de alimentos saudáveis; descobrir os sabores dos alimentos; promover ações de Educação Alimentar e Nutricional; conscientizar os alunos sobre a importância da alimentação adequada; relacionar alimentação adequada com promoção de saúde e prevenção de doenças; promover uma alimentação adequada e saudável; reduzir o consumo de alimentos industrializados.

Identificamos que tais objetivos correspondem ao atendimento de alguns princípios apresentados pelo Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional Para as Políticas Públicas, especialmente o princípio cinco, que conduz para a “promoção do autocuidado e da autonomia”. De acordo com este documento, este princípio tem como objetivos: “Gerar conhecimentos e habilidades às pessoas para que conheçam e identifiquem seu contexto de vida; e para que adotem, mudem e mantenham comportamentos que contribuam para a sua saúde” (Brasil, 2012, p. 27).

O autocuidado é de fato um aspecto fundamental do viver saudável. Ele envolve a capacidade e a disposição de uma pessoa para cuidar de si mesma, visando ao

funcionamento integrado e ao bem-estar. Esse princípio envolve fazer escolhas e tomar medidas que estejam alinhadas com os objetivos, valores e interesses pessoais. Ao praticar o autocuidado, as pessoas estão mais propensas a aderir a comportamentos saudáveis e a fazer mudanças positivas em seu estilo de vida, pois estão mais conscientes de suas necessidades e objetivos (Brasil, 2012).

Portanto, o autocuidado é essencial não apenas para a saúde individual, mas também como um componente-chave para a promoção da saúde pública e para o envolvimento das pessoas em ações de Educação Alimentar e Nutricional e outros aspectos relacionados à saúde. Desta forma, ações alinhadas a este princípio e objetivos favorecem a adesão às mudanças de atitudes e práticas que contribuam para a saúde e o bem-estar das pessoas.

Com relação ao princípio seis, “educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos”, as pessoas precisam desenvolver habilidades críticas e reflexivas para entender não apenas suas próprias necessidades e desejos, mas também os contextos sociais, culturais, econômicos e ambientais que influenciam suas escolhas alimentares. Isso inclui questionar e interpretar informações sobre alimentos, nutrição, produção de alimentos e sistemas alimentares. Desta forma, estarão mais aptas a fazer escolhas com autonomia, informadas e conscientes. As pessoas precisam ter a liberdade e os recursos para escolher alimentos que atendam às suas necessidades nutricionais, preferências pessoais e valores éticos (Brasil, 2012).

Em suma, o fortalecimento da participação ativa e da autonomia nas escolhas e práticas alimentares é essencial para capacitar as pessoas a tomar decisões alimentares mais informadas, saudáveis, sustentáveis e culturalmente relevantes, enquanto também lhes permite desempenhar um papel ativo na transformação dos sistemas alimentares para melhor atender às suas necessidades e valores. A importância desses princípios está na possibilidade de transformação social baseada na ação crítica inspirada em Paulo Freire (Brasil, 2012).

Paulo Freire (1987, p. 52) propõe o diálogo entre reflexão e ação. "A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem." Dessa forma, as ações educativas, partindo das reflexões sobre a realidade escolar e comunitária, possuem o potencial de propor ações de transformação social. Ao integrar momentos de reflexão crítica com ações

práticas, as escolas podem influenciar as crianças e a comunidade a adotarem hábitos alimentares mais saudáveis e a transformarem sua realidade nutricional.

Compreendendo que a Educação Alimentar e Nutricional se insere no contexto do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e que a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional encontra na contribuição da alimentação escolar uma forma palpável de efetivação desse direito, perguntou-se se os projetos de Educação Alimentar e Nutricional das escolas incentivam o consumo da alimentação escolar. E 91,7% das escolas responderam que sim. Isso sugere que as escolas reconhecem a importância não apenas de fornecer refeições nutritivas, mas também de educar os alunos sobre a importância de uma alimentação saudável e incentivá-los a fazer escolhas alimentares adequadas.

Desta forma, destacamos que a alimentação escolar desempenha um papel fundamental na promoção da Segurança Alimentar e Nutricional. Para muitas crianças, a refeição servida na escola pode ser a principal fonte de nutrição durante o dia. Portanto, garantir que essas refeições sejam nutritivas e adequadas é essencial para o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças e para a promoção da equidade no acesso a alimentos saudáveis.

As abordagens pedagógicas apresentadas foram bastante variadas, incluindo atividades desenvolvidas em sala de aula, como: atividades de conscientização, pesquisas e informação sobre alimentos e alimentação saudável; confecção de cartazes; pirâmide de alimentos e valores nutricionais; conteúdo sobre a composição dos alimentos (tipos), a tabela nutricional, o consumo do bom/mau alimento, consequências de ter/não uma alimentação saudável junto com o hábito de ter uma rotina de exercício físico; utilização de jogos. Uma das escolas destacou que cada turma, de acordo com as competências e habilidades previstas, trabalha atividades de conscientização, pesquisas e informação sobre alimentos e alimentação saudável, e que a escola também segue as orientações e projeto geral da SED (EAN).

Também foram relatadas atividades práticas em outros espaços escolares, como: construção de horta, destinação correta dos resíduos orgânicos da escola, construção de composteira na escola, plantio de maracujá, chuchu, aipim; plantio de sementes para fazer mudas; elaboração de cardápios; produção e confecção de receitas (algumas com ingredientes das hortas escolares); degustação de alimentos; *buffet* de frutas.

Duas escolas relataram atividades com as famílias, tais como: conversa com os pais em reuniões, vídeos informativos e palestras. Nesse sentido, as escolas reconhecem a importância de incluir os pais e responsáveis no processo de educação alimentar dos alunos. O envolvimento da família pode ampliar o impacto das iniciativas de Educação Alimentar e Nutricional, pois os pais desempenham um papel crucial na formação dos hábitos alimentares de seus filhos e podem apoiar e reforçar as mensagens transmitidas na escola. As conversas, vídeos e palestras fornecem oportunidades para transmitir informações e promover conscientização sobre questões relacionadas à alimentação e nutrição.

Das escolas que responderam ter projetos escolares na área pesquisada, seis delas afirmaram ter horta escolar como recurso pedagógico. “Atrelada ao currículo, a horta escolar pode estimular o conhecimento sobre vegetais e criar hábitos novos de consumo, além de ser um laboratório vivo para diferentes atividades pedagógicas” (Santa Catarina, 2018, p. 51). Questionamos sobre a participação dos alunos nesse espaço. Todas as escolas afirmaram que as crianças e adolescentes têm participação ativa na horta escolar. Isso indica que as escolas que responderam à pesquisa estão bastante envolvidas em projetos escolares relacionados à horta escolar como recurso pedagógico. É interessante notar que mesmo em uma das escolas que não estava com a horta ativa no momento, foi relatada a participação ativa dos alunos com base nas atividades desenvolvidas em anos anteriores, o que sugere um comprometimento contínuo com a educação ambiental e atividades práticas nas escolas.

Os projetos de Educação Alimentar e Nutricional podem ser dinâmicos, os espaços escolares utilizados pelas escolas de Araranguá são: sala de aula, refeitório, horta escolar, sala dos professores, laboratório e até mesmo podem se estender para a casa. É interessante notar a diversidade de espaços utilizados pelas escolas de Araranguá para implementar projetos de Educação Alimentar e Nutricional. Essa abordagem dinâmica, que inclui desde a sala de aula até a extensão para a casa dos alunos, mostra o compromisso das escolas em promover uma educação integral, que abrange não apenas o conhecimento teórico, mas também práticas concretas relacionadas à alimentação e nutrição.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, com o desvelar da pesquisa, que a insegurança alimentar e nutricional persiste em abalar as pessoas, especialmente as do Sul global e com agravos ainda maiores após a pandemia da Covid-19. Esta constatação é preocupante e destaca a necessidade de medidas eficazes para enfrentar esse problema. A importância do Programa Nacional de Alimentação Escolar na garantia da segurança alimentar e nutricional das crianças e adolescentes brasileiros é um ponto crucial a ser considerado nas políticas públicas de combate à fome e promoção da saúde.

O programa não só fornece alimentação diária nas escolas, mas também incorpora estratégias de Educação Alimentar e Nutricional. Essas estratégias são essenciais para educar as crianças sobre hábitos alimentares saudáveis, o que contribui para a melhoria de sua saúde e bem-estar a longo prazo. Portanto, fortalecer e expandir o PNAE, incluindo suas iniciativas educacionais, é imprescindível para enfrentar a insegurança alimentar de forma eficaz, especialmente em tempos de crise.

A pesquisa nas escolas araranguenses demonstrou que os *kits* de alimentação escolar foram utilizados pelas famílias durante o momento da crise e que houve relatos de crianças em situação de insegurança alimentar em pelo menos 41,7% das escolas. Esse dado é alarmante e sublinha a gravidade do problema, evidenciando que quase metade das escolas relatou casos de crianças enfrentando dificuldades para acessar alimentos adequados.

A grande maioria das escolas estaduais araranguenses aplica projetos de educação alimentar e nutricional com objetivos pautados na melhoria da qualidade da alimentação das crianças. A presença desses projetos em muitas escolas é um sinal positivo, indicando um compromisso com a melhoria da saúde e do bem-estar das crianças através da educação alimentar. A implementação desses projetos de educação alimentar e nutricional nas escolas pode ter um impacto positivo significativo na saúde e no bem-estar geral das crianças. Ao ensinar bons hábitos alimentares e promover uma alimentação saudável, esses projetos ajudam a prevenir problemas nutricionais e a melhorar o desenvolvimento infantil.

A pesquisa mostra que, persistem esforços significativos para enfrentar a insegurança alimentar através da distribuição de alimentação escolar e projetos de educação alimentar e nutricional. Contudo, a insegurança alimentar no Sul global exige um acompanhamento constante e uma avaliação rigorosa das estratégias

implementadas para assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma alimentação adequada e nutritiva.

Observamos a necessidade de investigar com maior profundidade as características destes projetos para ponderar sobre suas possibilidades de confrontar, junto ao Programa Nacional de Alimentação Escolar, a atual crise de insegurança alimentar das crianças. Compreender como esses projetos são estruturados, quais são seus objetivos específicos, como são implementados e quais resultados têm alcançado pode fornecer uma percepção valiosa para avaliar sua eficácia em lidar com a crise de insegurança alimentar das crianças.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. L. B.; RIBEIRO JUNIOR, J. R. S.; BANDONI, D. H. Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, julho, 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF: MDS: Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

CAMPELLO, Tereza; BORTOLETTO, Ana Paula. **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante, 2022.

FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO. **The state of food security and nutrition in the world 2021: transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all**. Roma: FAO. 2021. E-book. Disponível em: <https://www.fao.org/documents/card/en/c/cb4474en>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama cidades**. Santa Catarina: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/aranangua/panorama>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LEVY, R. B. *et al.* Evolução nos padrões alimentares na população brasileira e implicações do consumo de alimentos ultraprocessados na saúde e no meio ambiente.

In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome**: diálogos com Josué de Castro. São Paulo: Elefante, 2022. p. 107-121.

MARQUES, L. A. **Apoio técnico e operacional à execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**: uma análise da atuação do CECANE/UFOP no estado de Minas Gerais. (Dissertação de Mestrado em Saúde e Nutrição) Ouro Preto: UFOP, 2017.

PALERMO, Z. **Para una pedagogía decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, A. **Ensayos en torno a la colonialidad e del poder**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. La americanidad como concepto o América em el mundo moderno-colonial. *In*: QUIJANO, A. **Ensayos en torno a la colonialidad e del poder**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019. p. 135-150.

REDE PENSSAN. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN: relatório final. Fundação Friedrich Ebert: Rede Penssan, 2022.
<https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 23/06/2023.

SANTA CATARINA. **Educação ambiental**: políticas e práticas pedagógicas. Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SISVAN. Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional. **Relatório Estado Nutricional**, 2023. <https://sisaps.saude.gov.br/sisvan/relatoriopublico/index>

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: Experiências e práticas

Aline Madalena Martins

Tânia Mara Cruz

1 INTRODUÇÃO

O panorama da educação brasileira é influenciado por documentos que regulamentam as políticas educacionais e afetam as escolas do país. Entre 2010 e 2018, observou-se uma tendência de exclusão das questões de gênero e sexualidade de documentos importantes, como o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Enquanto alguns grupos lutam pelos direitos e pela emancipação de mulheres e da comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), outros, mais conservadores, evocam períodos obscuros da história brasileira e promovem atitudes e políticas excludentes.

Desde os anos 1990, teorias sobre gênero e sexualidade têm ganhado destaque tanto no meio acadêmico quanto em instituições e documentos internacionais, com o objetivo de reduzir discriminações e promover a igualdade entre homens e mulheres. O fortalecimento das políticas públicas relacionadas a essas questões e os avanços nos direitos das mulheres e da comunidade LGBT no cenário político também levaram ao surgimento de movimentos contrários às discussões sobre gênero e sexualidade. No início dos anos 2000, emergiu o movimento Escola Sem Partido (ESP), fundado em 2004 pelo advogado e católico Miguel Nagib. Inicialmente, o movimento se destacou pela oposição às discussões políticas nas escolas, argumentando que estas instituições estariam promovendo uma doutrinação ideológica. Seus discursos iniciais alegavam que os professores disseminavam ideias marxistas que influenciariam negativamente crianças e jovens, incitando uma revolução socialista/comunista e desrespeitando os valores familiares.

A partir da premissa de que os valores familiares devem permanecer intocados e livres de interferências externas, o ESP adota a defesa da "família natural" e passa a fomentar o pânico moral, atacando políticas de igualdade e não discriminação (MIGUEL, 2016). O movimento do ESP se apoia na ideia de criminalizar a docência,

unindo defensores da imputação da "ideologia de gênero" e opositores do que chamam de "doutrinação marxista". O objetivo é intimidar os profissionais da educação por meio de notificações extrajudiciais contra aqueles que se atreverem a abordar esses temas em sala de aula (Moura, 2016).

A introdução de pautas contrárias à questão de gênero, denominadas "ideologia de gênero", no cenário político brasileiro começou com deputados associados às igrejas neopentecostais e aos setores mais conservadores da Igreja Católica. Essa bancada de deputados é marcada pelo fundamentalismo religioso e se opõe aos debates sobre políticas relacionadas ao aborto, sexualidade e outros temas que consideram influenciar as questões morais e familiares.

Dessa forma, as críticas sobre a inclusão de gênero e sexualidade nas escolas têm ganhado maior destaque no confronto entre os movimentos sociais e os defensores do movimento Escola sem Partido. Este movimento busca eliminar qualquer discussão relacionada à "ideologia de gênero", conforme mencionado anteriormente. É importante notar que o termo "ideologia de gênero" é usado pelos apoiadores do ESP, que acreditam que a teoria marxista serve como base teórica para uma suposta conspiração contra a família, desafiando a moral cristã tradicional. Esses argumentos são empregados para deslegitimar o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas (Moura, 2016).

Neste contexto de avanços e retrocessos na educação brasileira, pesquisas destacam a importância da formação continuada de professores para a promoção de uma educação de qualidade. Essa formação oferece aos docentes experiências pedagógicas que favorecem uma visão crítica, capacitando os estudantes não apenas no desempenho cognitivo, mas também na apropriação de valores e práticas que contribuem para transformar as relações de gênero na sociedade. É importante observar que o conceito de experiência que utilizamos está fundamentado na abordagem de Thompson, que considera a dialética entre experiência vivida e experiência percebida como essencial para a reflexão e superação do sujeito nos processos de consciência crítica sobre a sociedade capitalista e seus valores. Essa abordagem, tanto individual quanto coletiva, pode servir como referência para a análise da formação docente (Thompson, 1981). Assim, além de implementar políticas que garantam o acesso e a permanência de crianças e jovens na educação, é essencial transformar a escola em um espaço que promova a mudança das relações de gênero.

Muitas políticas educacionais orientam a formação de docentes de maneira que

parece considerar a escola como um espaço neutro, sem questionar as experiências formativas que priorizam o currículo explícito e negligenciam as relações cotidianas advindas do currículo oculto. Dessa forma, a escola continua a ser um local de reprodução do sexismo, e a integração das questões de gênero na educação formal é frequentemente ignorada, representando um desafio significativo para a superação das desigualdades de gênero (Stromquist, 2007). A formação docente tem o potencial de abordar as contradições presentes no ambiente escolar e de propor mudanças que desafiem a ordem patriarcal e capitalista predominante.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que deu origem a este artigo decorre de dois momentos de trabalho de campo. O primeiro consistiu em um ano de formação docente, que incluiu encontros e práticas na escola, com as sessões sendo registradas em vídeo. O segundo momento ocorreu em 2018, durante o mestrado de uma das autoras, e envolveu o retorno às profissionais de educação que participaram da formação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas para explorar a memória de suas experiências com a formação e suas práticas subsequentes, tanto na mesma escola quanto em outras, ao longo de quatro anos desde a formação inicial em 2014.

O curso “Formação de Professores em Gênero, Raça e Diversidade Sexual” teve uma carga de setenta e duas horas, divididas entre encontros presenciais reflexivos e experiências formativas na própria escola com as participantes. Durante o curso, foram discutidos temas teóricos, elaboradas e implementadas propostas de ação relacionadas aos tópicos abordados em sala. Esta formação continuada foi oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina para os professores da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Esmeralda Lino Silveira, que atende alunos do 1º ao 5º ano no município de Tubarão, em Santa Catarina. A iniciativa resultou de uma parceria com a Secretaria de Educação Municipal, então sob a gestão do Partido dos Trabalhadores (2013-2016), período em que a escola passou a funcionar em tempo integral. É importante destacar que a escola está localizada em um bairro de alta vulnerabilidade social, com crianças oriundas de famílias pobres e trabalhadores com empregos instáveis, em um contexto de elevado desemprego, violência e tráfico. O curso contou com a presença de c O curso contou com a participação de catorze pessoas, incluindo professoras oficinairas, a

coordenadora pedagógica e a diretora. No entanto, devido a mudanças frequentes de escola — comuns em uma cidade onde a maioria das professoras é contratada temporariamente (ACTs) — nem todas conseguiram manter uma frequência superior a 50%. Por isso, para este estudo, foram selecionadas as participantes que compareceram a pelo menos metade dos encontros, totalizando nove participantes. Sete participantes, sendo elas as professoras oficinairas, coordenadora pedagógica e diretora¹. Todavia, nem todas conseguiram a frequência acima de 50% em função de mudanças de escola, frequentes em uma cidade em que a grande maioria de professoras é admitida em contrato temporário (ACTs). Portanto, para este estudo selecionamos quem compareceu ao menos na metade dos encontros, o que nos levou a nove participantes.

Em 2018, cinco docentes ainda estavam na EMEB Esmeralda Lino Silveira: Fabiana, a diretora; as professoras efetivas Silvana e Paula; a professora ACT Camila; e Fernando, o professor oficinairo do Programa Mais Educação, o único homem que participou do curso. As demais participantes, Livia, Margarida e Marina, também contratadas temporariamente, estavam atuando em outras escolas no momento da pesquisa. A professora oficinaira Sueli, que se aposentou em 2018, também foi entrevistada devido à sua participação no curso em 2014.

Os registros audiovisuais da formação continuada, produzidos pela professora que ministrou o curso em 2014, estavam acompanhados de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A esses registros foram adicionadas as entrevistas realizadas em 2018, também com um novo TCLE, cujos resultados integraram parte da dissertação de mestrado de uma das autoras (Martins, 2019). As entrevistas foram conduzidas na EMEB Esmeralda Lino Silveira, ou seja, na escola onde as participantes estavam durante os períodos de hora-atividade. As entrevistas e as vídeo-gravações foram transcritas por nós.

Desde o início do trabalho de campo até a análise, utilizamos a abordagem materialista histórico-dialética, que pressupõe uma relação dinâmica entre o ser social e o sujeito, e considera que os fenômenos sociais devem ser contextualizados dentro de diferentes níveis de totalidade construídos em um contexto social, político e econômico (Konder, 1992). Assim, nossa análise do objeto de investigação busca identificar as determinações a partir de uma perspectiva dialética, explorando as conexões entre aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Ao destacar as contradições dentro da totalidade analisada, evidenciamos as tensões internas e

articulamos as relações entre escola e sociedade.

3 ARTICULANDO GÊNERO E PRÁTICA DOCENTE

A escola é um espaço sociocultural que, ao dificultar a reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade, muitas vezes reproduz práticas normativas que refletem uma expectativa social dos comportamentos, resultando em uma posição de subordinação ideologicamente legitimada (Forquin, 1993). Giroux (1997), ao interpretar o conceito de hegemonia de Gramsci, argumenta que a dominação utiliza um aparato cultural para disseminar práticas de controle social que orientam o comportamento cotidiano das pessoas. No entanto, a escola também pode ser um espaço de contestação aos modelos historicamente construídos, promovendo a perspectiva dos direitos humanos ou até mesmo uma educação emancipatória. Nesse contexto, Nóvoa (2013) destaca a importância de incorporar práticas docentes sustentadas em atividades planejadas com intencionalidade, permitindo que o/a professor/a crítico/a ofereça momentos formativos em que os estudantes vivenciem experiências emancipadoras e reflexivas, por meio de aprendizagens cognitivas e sociais, superando a abordagem tradicional de transmissão de conteúdos.

Na concepção de uma ação pedagógica transformadora, a pedagogia deve ser acompanhada de objetivos claramente definidos e de uma intervenção na realidade com o intuito de promovê-la. Esses objetivos demandam que os/as docentes reflitam sobre a realidade social e conferem à ação pedagógica o caráter da práxis (Pimenta; Ghedin, 2002; Vázquez, 1997). A proposta de formação continuada docente analisada, que combinou debates teóricos com experimentações práticas sobre as relações de gênero com os estudantes, permite compreender os limites e as possibilidades de uma práxis que desafia padrões conservadores binários e heteronormativos de sexualidade e gênero.

Para entender o conceito de gênero e suas implicações sociais, que é um elemento central de nossa análise, baseamo-nos em Connell (1990, p. 7), que descreve gênero como uma construção histórica relacionada às ações realizadas por homens e mulheres, gerando uma identidade social "imposta sobre um corpo sexuado". Connell também aponta que a escola contribui para a perpetuação de padrões normativos que reforçam a hegemonia masculina, por meio de estruturas de grupos de pares, controle do espaço escolar, padrões de relacionamentos afetivo-

sexuais, discursos homofóbicos e assédio (Connell, 2013, p. 253). No entanto, Connell nos desafia a considerar a possibilidade de que as escolas possam transformar suas práticas para contestar esses padrões normativos, desconstruindo os binarismos de gênero e criticando a hegemonia masculina.

4 A TROCA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Um aspecto crucial analisado no contexto da pesquisa foi a alta rotatividade de professores na rede municipal de Tubarão. De acordo com as cinco entrevistadas que ainda estavam na EMEB Esmeralda Lino Silveira em 2018, essa rotatividade compromete a eficácia do trabalho, pois a formação continuada sobre gênero e sexualidade foi oferecida apenas às professoras que estavam na escola em 2014. As que ingressaram em 2015, 2016 e 2017 não tiveram a mesma oportunidade de formação. Em um contexto marcado pela frágil vinculação das docentes com a escola, e de migração frequente de uma escola para a outra em função da Admissão em Caráter Temporário, mesmo uma formação continuada de professoras não consegue produzir resultados coletivos duradouros, ainda que seja útil para minimizar as dificuldades no processo educativo das crianças.^v

No que diz respeito a gênero e sexualidade, a inclusão desses temas na formação continuada é ainda mais necessária, pois frequentemente eles não são abordados na formação inicial das professoras. Fabiana expressa sua preocupação:

O que me desconcerta é a questão da rotatividade, porque esses que fizeram, esses que estiveram conosco, teve progresso, a gente viu acontecer, só que a gente perdeu, como tu viu ali. A grande quantidade de pessoas foi para uma escola diferente. Eu acredito que sim, que elas continuam lá plantando as sementinhas em outros lugares, porém, do grupo que fez a gente ficou com poucos, um grupo muito restrito, muito pequeno. Dá para fazer de novo... de onde a gente começa? Do zero, do início (Fabiana/Diretora/EMEB Esmeralda Lino Silveira).

Apesar da rotatividade, algumas professoras consideram os momentos de planejamento como uma oportunidade de formação docente. Elas buscam refletir sobre o cotidiano escolar e discutir, com as novas professoras, as questões de gênero e sexualidade que afetam a escola, como exemplificado a seguir:

Na hora do recreio, na aula de planejamento que temos juntas. No início do ano sempre tem também o momento de planejar... E a gente vai trocando ideias, vai mostrando como é que fazemos o trabalho aqui... Porque é uma

escola diferenciada... [...] E a gente vai trocando experiências, atividades... “Ah, fulano, essa atividade é legal pra trabalhar tal tema...” sabe? [...] Então na própria conversa que a gente tem com as professoras a gente passa esse nosso jeito de trabalhar... E esse professor também já vai pensando diferente... Agindo diferente (Paula/Professora efetiva/EMEB Esmeralda Lino Silveira).

Pena que como a gente é ACT e tem toda essa rotatividade a gente não consegue ficar todos sempre no mesmo lugar, mas todos aqueles que chegam no início do ano a gente faz aquela imersão, planejamento, a gente já trabalha a cabeça das outras professoras pra mostrar que a nossa escola é diferente (Camila/ACT/ EMEB Esmeralda Lino Silveira).

As professoras adotam diferentes estratégias ao abordar criticamente a temática com as novas colegas, incluindo a troca de experiências sobre planos de aula, ações durante o recreio e momentos de planejamento, além do compartilhamento de textos discutidos durante a formação com as professoras que ingressam na escola. Isso nos permite considerar a ideia do professor-formador, que utiliza as conversas informais, os intervalos ou a sala dos professores para transmitir seus conhecimentos e fomentar a autonomia intelectual. Observa-se um vínculo forte dessas professoras com a escola e com o grupo, o que as faz sentir-se à vontade para compartilhar informações sobre a escola, os alunos e suas famílias, dado que, ao continuar o trabalho de um ano para o outro, elas já conhecem bem a comunidade escolar. Há uma incorporação da ideia de "nossa escola", uma instituição de trabalho diferenciado, da qual elas se orgulham. No entanto, a pressão conservadora relacionada às concepções de gênero e sexualidade na sociedade e na família, combinada com a precarização docente e a falta de concursos, contribui para desestabilizar redes de experiência construídas dentro das escolas e dificultar a práxis dessas professoras.

Além das respostas a situações que fogem dos conteúdos explícitos dos currículos, também notamos uma preocupação com questões de gênero no planejamento das atividades.

[...] quando tu faz um planejamento de alguma atividade, tu já não faz mais essa divisão. Qualquer atividade. Vai trabalhar o Dia das Mães, o Dia dos Pais... já é diferente, já pensa nos tipos de famílias diferentes, já tem uma preocupação na forma que vai abordar, na hora de escolher uma historinha, na hora de fazer uma apresentação... Já vai pensar na inclusão de todos [...] (Camila/ACT/ EMEB Esmeralda Lino Silveira).

A preocupação e inquietação constante da professora levaram a um posicionamento crítico em relação aos padrões normativos de gênero, tanto dentro quanto fora da escola, especialmente em relação aos modelos de família que fogem da

normatividade heteronormativa. Seu olhar atento ao escolher materiais, organizar o ambiente escolar, promover brincadeiras e atividades para os alunos, e até mesmo na seleção de livros infantis, reflete esse posicionamento crítico. Esses aspectos demonstram uma proposta pedagógica, vivenciada na formação estudada, que se compromete com a desconstrução de estereótipos, principalmente quando envolvia atividades realizadas com as crianças e discutidas durante o curso.

Outro aspecto destacado por Fernando é o apoio da diretora para o desenvolvimento do trabalho dessas professoras:

[...] o que eu vejo que faz a diferença também é o apoio do gestor. *Aqui a gente tem uma diretora maravilhosa né, que apoia os projetos, que apoia os ideais, que nos apoia naquilo que a gente vem buscando, que tem uma meta, um objetivo. Se a direção fica de fora fica difícil de realizar o trabalho [...]* (Fernando/Oficineiro/ EMEB Esmeralda Lino Silveira, grifo nosso).

Fernando ressalta o papel crucial da direção da escola na realização de um trabalho voltado para a emancipação. Fabiana, destacando-se por sua participação nos encontros de formação continuada e seu forte posicionamento, é vista como uma referência na escola tanto para professoras quanto para estudantes. Em um contexto de crescente criminalização dos docentes que abordam temas de gênero e sexualidade, a presença de uma diretora que valorize e promova um trabalho pedagógico não discriminatório oferece um importante suporte às professoras da unidade escolar. A diretora desempenhou um papel fundamental, não apenas na articulação com a universidade para a realização do curso em sua escola, mas também na continuidade do trabalho. Na EMEB Esmeralda Lino Silveira, um grupo de professoras, apoiadas pela diretora, sente-se confiante para desenvolver um trabalho transformador, visando uma infância e adolescência em que as crianças possam transitar pelos espaços escolares sem as limitações impostas por uma sociedade sexista.

Após ter lutado para levar o curso à sua escola, Fabiana faz uma avaliação positiva sobre a formação continuada:

Hoje dá para fazer muito bem uma leitura de como o curso influenciou, de como influenciou o nosso dia a dia na escola, como é mais fácil se posicionar em determinadas situações... As posturas que se tem. Tem uma diferença sim daquele que fez e daquele que não fez formação. Tem também toda a postura com os alunos, com as crianças. Havia dois meninos que estavam com as unhas pintadas, e outras crianças vieram denunciar a prática. Nesta hora, eu como diretora fiz o que? Mostrei a minha unha também. Eu disse "oh, a minha é verde!" Claro que eu sei, e os meus colegas também sabem, que aqueles que

vieram denunciar aquela prática estavam esperando uma punição, uma penalidade. Mas a forma como a gente hoje percebe as coisas muda todo o desenrolar da situação. Inibe preconceito, desconstrói todo um estereótipo, cria na escola um ambiente de maior liberdade. Nesse momento as crianças, claro, vão se sentir seguras em se expressar. E isso é muito importante (Fabiana Diretora/ EMEB Esmeralda Lino Silveira).

Ao relatar um incidente em que um menino foi denunciado por estar com as unhas pintadas, Fabiana parece responder de maneira totalmente oposta às expectativas das crianças denunciantes. Essa situação sugere que, se a diretora tivesse agido de forma diferente, os impactos sobre as crianças que expressavam identidades de gênero não binárias poderiam ter sido negativos, ao restringir sua liberdade de expressão de gênero.

O acompanhamento realizado durante os intervalos, quando feito por professoras ou outros profissionais despreparados, pode levar à negação de identidades ou até mesmo resultar em discriminação. Nesse contexto, o apoio da diretora é crucial, pois ela ocupa uma posição de autoridade na escola. Quando não há reprovação por parte dela, as crianças têm a liberdade para se expressar simbolicamente, explorando possibilidades que gradualmente desafiam estereótipos e constroem suas identidades múltiplas.

5 CONCLUSÃO

A escola é um ambiente dinâmico onde os sujeitos reproduzem e negociam experiências sociais, trocando ideias, valores e interesses diversos. Nesse espaço, emergem tensões, conflitos e manifestações culturais que moldam o processo formativo da identidade dos estudantes, oferecendo uma oportunidade para a intervenção docente. A pesquisa em questão buscou destacar, através da perspectiva das professoras, o seu papel na formação dos sujeitos. No contexto de uma escola de tempo integral, como a EMEB Esmeralda Lino Silveira, a atenção das professoras é crucial para a formação dos alunos. Ao abordar a questão de gênero em uma escola de tempo integral, o estudo enfatizou, do ponto de vista das professoras, a importância de seu papel na formação dos sujeitos, especialmente ao lidar com temas complexos como gênero e sexualidade.

A escola deve atuar ativamente em situações de discriminação, criando oportunidades de problematização contínua a partir do cotidiano, para promover a

liberdade e o respeito às diferenças. Apesar dos desafios, as professoras da EMEB Esmeralda Lino Silveira demonstraram que, com formação continuada, é possível mudar a visão de mundo e adotar novas concepções sobre temas que impactam diretamente o cotidiano pedagógico. A preocupação com a rotatividade docente, que causa descontinuidade no trabalho, é notável, e as professoras buscam, sempre que possível, manter as discussões em destaque. Este aspecto é crucial, pois o processo de mudança de atitudes requer sensibilização para que os sujeitos possam defender e sustentar as temáticas discutidas onde quer que estejam.

Destacamos, portanto, a necessidade de concursos públicos para o magistério, pois a efetivação no quadro de funcionários públicos permite a continuidade do trabalho pedagógico, um vínculo mais duradouro com a comunidade escolar e, conseqüentemente, uma prática pedagógica que reflete melhor a realidade vivida pelos alunos.

Observa-se que a experiência de formação em gênero e sexualidade ajudou a identificar e refletir sobre padrões sexistas, criando espaço para novas proposições e análises. No entanto, a formação mostrou-se insuficiente para provocar mudanças significativas nas práticas docentes relacionadas à sexualidade, um desafio que requer maior formação. Assim, reforçamos a necessidade de formação permanente para professoras, visando um aprimoramento contínuo frente aos novos desafios escolares.

Em resumo, todas as professoras envolvidas na formação demonstram uma visão crítica sobre os desafios de construir uma sociedade menos desigual, com menos preconceito e discriminação de gênero. Embora enfrentem pressões de famílias e religiões com apelos morais e a insegurança de não ter argumentos suficientes para sustentar suas práticas, essas professoras defendem a pluralidade e tentam, com os recursos disponíveis, concretizar uma educação de qualidade. Embora haja dificuldades no tratamento de algumas questões, reconhecem que a formação continuada em gênero é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa em termos de classe, raça e sexo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: dez. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: dez. 2017.

CONNELL, Raelwyn W. Como teorizar o patriarcado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 85-93, 1990.

CONNELL, Raelwyn W. Masculinidade Hegemônica: Repensando o Conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, 2013. ISSN 0104-026X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014. Acesso em: fev. 2017.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: fev. 2018.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero**. Projeto História, São Paulo, v. 11, 1994.

MARTINS, Aline Madalena. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade**: contribuições para uma nova prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 153 p. 2019.

MATTOS, Amana *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 87-104.

MENDONÇA, Amanda André de; MOURA, Fernanda Pereira de. “Ideologia de gênero” e escola sem partido: a agenda privatizante moralizadora para a educação brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/44849/30394>. Acesso em: 28mar. 2021.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordenga no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. v. 7, n. 15, 2016. Disponível em: Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350947688019>. Acesso em: 10 ju. 2021.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. 89 f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: jun. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, v. 1. n. 1, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

STROMQUIST, Nelly. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 13-25, jan./abr. 2007. ISSN 1517-9702. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000100002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: out. 2017.

THOMPSON, Edward Paul. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.

ⁱ A diretora foi à única integrante que se declarou negra por autoatribuição; a questão racial, todavia, apesar de compor os conteúdos do curso e, também o roteiro de entrevista, não ganhou destaque nas narrativas.

ⁱⁱ Livia, Marina e Camila têm entre 20 a 30 anos; Fabiana, Silvana, Paula e Fernando têm entre 30 e 45 anos;

Margarida e Sueli têm entre 60 e 70 anos.

ⁱⁱⁱ A segunda parte da pesquisa de campo foi realizada entre 2018-2019 durante a realização do mestrado de umadas autoras Aline Madalena Martins e compôs parcialmente sua dissertação de Mestrado, sendo citada nas referências bibliográficas como Martins, 2019.

^{iv} O uso das reticências no decorrer das narrativas das professoras indica pausa em suas falas. Para identificar recortes feitos pelas pesquisadoras, utilizamos reticências entre colchetes: [...].

^v Fernando era o único docente do grupo que já possuía uma trajetória no estudo de relações de gênero e sexualidade. Em 2012, o professor frequentou a disciplina Sexualidade e Orientação Sexual: Cultura e Transformação Social do curso de Pedagogia da UNISUL/SC.

PARTE 3

Educação em Ciências

TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mariana da Silva Fontes

1 INTRODUÇÃO

No presente capítulo, tratamos das possibilidades da Teoria do Ensino Desenvolvidor no processo de formação inicial de professores. Os caminhos trilhados na pesquisa surgiram com base da necessidade de apreender o desenvolvimento do pensamento, no processo da atividade humana, com base nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético. Para tanto, optamos por três de seus desdobramentos teóricos: Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e Teoria do Ensino Desenvolvidor.

A Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida, inicialmente, por Vygotsky, na antiga *União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)*. Ele explica o desenvolvimento do psiquismo humano com base nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, ao defender que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre no processo de apropriação da cultura, mediante a comunicação com outras pessoas. Isso se desdobra no pressuposto de que o ser humano se constitui e se desenvolve pela atividade que exerce, algumas delas se caracterizam como sendo a predominante, principal, por guiarem o desenvolvimento em um determinado período da vida. Desse modo, a atividade “é um processo que se transforma, que origina novas necessidades e motivos, gera outras atividades, estruturalmente novas, e propicia a emergência de novas formações psíquicas” (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 50).

Leontiev, principal precursor da Teoria da Atividade, concentrou suas pesquisas no processo de atividade humana. Na perspectiva leontieviana, atividade principal é aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade [...]” (Leontiev, 2006, p. 65). Ela guia o desenvolvimento humano correspondente a cada etapa da vida. Na infância, a atividade principal é o brincar; depois, é a atividade de estudo e, na vida adulta, predomina a atividade do trabalho. É por meio delas que o ser humano constitui suas relações sociais com o mundo. Consideramos que a Teoria da Atividade contribui

para pensar sobre o processo de tornar o indivíduo um ser humanizado, pela apropriação cultural mediante o processo educativo escolar.

A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem escolar é expressa na Teoria do Ensino Desenvolvimental, formulada por Vasily Vasilyevich Davýdov e colaboradores, voltada para o desenvolvimento do pensamento teórico contemporâneo, nos estudantes, pois: “[...] põe em evidência as passagens, o movimento, o desenvolvimento, graças ao qual pode examinar as coisas de acordo com a natureza própria destas” (Davídov, 1988, p. 108, tradução nossa).

Em síntese, Davídov (1988) propõe que a educação escolar organize o ensino com a finalidade de promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, com base na apropriação de conhecimentos científicos.

Os fundamentos das teorias anteriormente mencionadas são oriundos da mesma vertente filosófica, psicológica e pedagógica, que abriram vertente para os caminhos trilhados pelos grupos de pesquisa os quais integramos. Em nosso coletivo de pesquisa, realizamos estudos e debates teóricos que envolvem, entre outros: o modo de organização do ensino, com a finalidade de desenvolver, nos professores e estudantes, o pensamento teórico.

Nessa dinamicidade, buscamos, conforme propõe Gamboa (1991), desvelar as possibilidades de mudança na práxis transformadora do objeto investigado, no nosso caso: a aprendizagem das acadêmicas de Pedagogia sobre o modo de organização do Ensino Desenvolvimental. Trata-se de uma investigação experimental, por meio de um experimento didático desenvolvimental. Essa metodologia de pesquisa, proposta por Davídov (1988), permite ao pesquisador investigar o desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem no qual ele ocorre.

Nossa ação investigativa, operacionalizada por meio de um experimento didático desenvolvimental, foi realizada na disciplina de Educação Matemática, do curso de Pedagogia de uma Universidade de Santa Catarina, no segundo semestre de 2017. A referida disciplina pressupõe-se promotora de reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de Matemática em nível teórico (Matos, 2017).

No entanto, cabia-nos questionar se os princípios do Ensino Desenvolvimental eram realmente efetivados na referida disciplina. Por decorrência, elaboramos o seguinte problema da pesquisa: o que revelam as manifestações das acadêmicas matriculadas na disciplina de Educação Matemática do curso de Pedagogia, referentes ao processo de conhecimento do modo de organização do Ensino Desenvolvimental?

Como hipótese, afirmamos que as manifestações das acadêmicas de Pedagogia, referentes ao processo de conhecimento, revelaram a aprendizagem de alguns elementos do modo de organização do Ensino Desenvolvidor.

2 MOVIMENTO DE APREENSÃO DA REALIDADE INVESTIGADA

Para a apreensão da realidade pesquisada, acompanhamos os 15 (quinze) encontros semanais, com duração de 3 (três) horas cada, da disciplina de Educação Matemática do Curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2017. Deles, assumimos o papel de docente em 2 (dois) encontros, nos quais refletimos sobre o modo de organização do ensino sobre os conceitos matemáticos de multiplicação e divisão, com 23 (vinte e três) acadêmicas, todas do sexo feminino, matriculadas na 4ª (quarta) fase do curso. Essa participação pontual constitui o recorte da totalidade, enquanto isolado (Caraça, 1951), porém, sem desconsiderar as suas relações com os demais momentos da disciplina no decorrer do semestre.

O isolado foi detalhado por meio da elaboração de episódios formativos, em que envolveu a sua descrição, explicação e análise, em movimento. Capturamos a realidade investigada por meio de gravações de áudio, vídeo e registro fotográfico. Registramos as manifestações orais e escritas das acadêmicas nas conversas individuais e coletivas durante o desenvolvimento das tarefas que lhes foram propostas, as quais se constituíram como referência de análise para indicar evidências do objeto de estudo. Os dados apreendidos foram organizados e analisados conforme expomos na sequência.

2.1 REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO DESENVOLVIDOR

Acompanhamos todas as aulas do semestre letivo de 2017-2, em que participaram as acadêmicas matriculadas na disciplina de Educação Matemática, do curso de Pedagogia e, nos 7º e 8º encontros, assumimos a docência em caráter investigativo.

Durante a realização do experimento, apreendemos os dados de pesquisa e sistematizamos por meio de episódios formativos compostos por cenas. Estas foram organizadas em *flashes*, em que consideramos as falas transcritas, fotografias e figuras significativas captadas no experimento didático desenvolvimental. As cenas e os

subsequentes *flashes* refletem as manifestações das acadêmicas no processo de resolução e correção de tarefas sobre multiplicação e divisão.

2.2 EPISÓDIO FORMATIVO – CONCEITOS DE MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO

O presente episódio formativo é constituído por 2 (duas) cenas, nas quais expressamos o movimento realizado na resolução coletiva da primeira tarefa sobre os conceitos de multiplicação e divisão. Para tanto, teve como referência central a relação entre medidas, com base em um experimento objetual que envolvia a medição da grandeza volume. Nesse episódio, ocorreu, conforme orienta Davídov (1988), a revelação e transformação dos elementos, a modelação da relação universal dos conceitos de multiplicação e divisão nas formas objetual, gráfica e literal por meio de elementos algébricos, geométricos e aritméticos.

2.2.1 Cena 1 – O pensamento teórico como ponto de partida no experimento objetual

A cena 1 é composta por sessenta e um *flashes* (61F), capturados durante a resolução, coletivamente pelas estudantes, da tarefa 1. Refletimos sobre a origem do pensamento teórico no contexto do experimento objetual, por meio da prática da medição. Essa cena é composta pela análise da primeira parte do processo de resolução – por todas as acadêmicas – da tarefa, na qual apresentamos, primeiramente, o volume de líquido a ser medido (K) e a unidade de medida básica (A), conforme fotografia 1:

Fotografia 1 - Volume de líquido a ser medido (K) e unidade de medida básica (A)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Com base na informação, surge a questão central: o volume de líquido de medida K é formado por quantas unidades A? A referência para a resolução da tarefa é a relação entre grandezas, ou seja, a medição do volume K tendo com unidade a considerar o recipiente A. Dito de outro modo, há necessidade de revelar o valor aritmético do volume de líquido com medida algébrica K, com base na unidade que expressa a capacidade do recipiente de medida A (unidade de medida básica). Por ser uma situação de teor algébrico, não há um valor específico para K. Poderia ser 10, 20, 30... Enfim, qualquer valor. Trata-se de uma tarefa de caráter geral, dada por meio do seguinte enunciado: O volume de líquido de medida K é formado por quantas unidades A?

Por meio do experimento objetual, as acadêmicas sugeriram que realizássemos a transferência do líquido de volume K por meio do recipiente com capacidade A. Visto que este procedimento seria demorado, direcionamos as reflexões a fim de gerar a necessidade de realizar a transferência com um recipiente maior que A, denominado por unidade de medida intermediária. Isso possibilitou que a relação universal dos conceitos de multiplicação e divisão fosse revelada, com base no experimento objetual, conforme *flashes* a seguir:

01. **Nilma:** –[...] a gente não sabe a quantidade que tem.
02. **Fabiana:** – Então, precisa de uma medida maior.
03. **Mestranda:** – Tá, uma medida intermediária. Mais alguma sugestão? [sic]
04. **Silvia:** – Mas a medida intermediária já é o A, né [sic]?
05. _____: Duplas e trios conversam ao mesmo tempo, de modo que impossibilita a transcrição.
06. **Mestranda:** – A Fabiana sugeriu...
07. **Fabiana:** –Uma outra medida. Uma medida intermediária que não seja A.
08. **Mestranda:** – Mas para que uma outra medida?
09. **Fabiana:** – Para não ter que fazer tantas vezes, porque o A é muito pequeno.
10. **Mestranda:** – Mais alguém tem alguma outra sugestão?
11. **Margarida:** – Precisava de um outro recipiente para passar o líquido.
12. **Mestranda:** – Então, eu tenho aqui um outro recipiente como a Margarida sugeriu, do mesmo formato e tamanho, certo? Qual é a sugestão agora?
13. _____: Introdução do terceiro recipiente a partir da sugestão de Margarida
14. **Mestranda:** – Já temos outro recipiente. Vou utilizar a capacidade de A para fazer a transferência?
15. _____: Duplas e trios conversam ao mesmo tempo, de modo que impossibilita a transcrição.
16. **Mestranda:** – Então, a sugestão de vocês é fazer a transferência [com a medida A]. Mas será que vai ser demorado?
17. **Acadêmicas:** – Eu acho que vai.
18. **Mestranda:** – Trabalhoso?
19. **Acadêmicas:** – Vai.
20. **Mestranda:** – Então, qual seria a sugestão?
21. **Ana Carolina:** – Eu acho que tem que ser outro recipiente maior que A e não do tamanho do K.
22. **Mestranda:** – Então, surge o recipiente com capacidade C.
23. _____: Introdução da unidade de medida intermediária
24. **Mestranda:** – Como que nós podemos denominá-la? Já surgiu essa questão na sala.
25. **Acadêmicas:** –Unidade de medida intermediária.
26. **Mestranda:** –Unidade de medida intermediária, porque nós temos K que representa o quê?
27. **Acadêmicas:** –O total.
28. **Mestranda:** –Comparando C com K, ele é intermediário. E comparando com A também é intermediário. Então temos três medidas diferentes, quais são elas?
29. **Acadêmicas:** –K, C e A.
30. **Mestranda:** –O que representa o K?
31. **Acadêmicas:** –O total.
32. **Mestranda:** –Temos C?
33. **Acadêmicas:** –Medida intermediária.
34. **Mestranda:** –Qual é a outra?
35. **Acadêmicas:** –A.
36. **Mestranda:** –A, unidade de medida básica. Então, para fazer uma transferência mais rápida, do que nós precisamos?
37. _____: Duplas e trios conversam ao mesmo tempo, de modo que impossibilita a transcrição.
38. **Mestranda:** –Vamos ver quais são as opiniões?
39. **Margarida:** –Eu acho que tu usas a básica para colocar em C pra ver quanto vai dar [sic].
40. **Mestranda:** –E depois?
41. _____: Duplas e trios conversam ao mesmo tempo, de modo que impossibilita a transcrição.
42. **Mestranda:** –Então, a sugestão é transferir o líquido com C?
43. **Júlia:** –Acho que seria pegar o C para ver quantos A cabe em C e depois quantos C cabe dentro do K [sic].
44. **Mestranda:** –Como que eu faço para saber quantos C têm em K?
45. **Ana Carolina:** –Eu acho que é duas vezes o C, né [sic].
46. **Mestranda:** –Então, eu pego o líquido, passo para o C e passo para cá (aponta para o recipiente igual a K que está vazio) até acabar o líquido. É isso?
47. **Acadêmicas:** –Isso.
48. **Margarida:** –Isso, mas primeiro passa o A para o C.
49. **Mestranda:** –Preciso de uma ajudante aqui. Quem pode ser voluntária?
50. _____: Participação de Clarice no experimento objetal
51. _____: Momento da transferência do líquido do recipiente K, por meio da unidade básica A para o recipiente C, unidade de medida intermediária. Em síntese, A coube três vezes em C.
52. **Mestranda:** –Então, sabemos que A cabe quantas vezes em C?
53. **Acadêmicas:** –Três vezes.
54. **Mestranda:** –Qual é o próximo passo?

55. _____: Duplas e trios conversam ao mesmo tempo, de modo que impossibilita a transcrição.
56. **Fabiana:** –Passar o líquido do C para o recipiente vazio.
57. _____: Momento da transferência do líquido do recipiente K, por meio da unidade de medida intermediária C para o recipiente vazio, igual a K.
58. **Mestranda:** – Então, C coube quantas vezes em K?
59. **Acadêmicas:** –Cinco.
60. **Mestranda:** –Uma vez, duas vezes, três vezes, quatro vezes, cinco vezes.
61. _____:Contagem da quantidade de unidades de medidas intermediárias.

As reflexões desencadeadas pelo processo de resolução da tarefa geraram a seguinte necessidade: *“Precisava de um outro recipiente para passar o líquido”* (Margarida, 11F). Nesse momento, apresentamos outro recipiente do mesmo formato e capacidade de medida K. Instigamos as acadêmicas a pensarem se a transferência com a unidade de medida A seria demorada e trabalhosa por ser muito pequena (16F; 18F). As acadêmicas concluíram de modo afirmativo.

Com base na necessidade de transferir o líquido de modo mais rápido, Ana Carolina (21F) sugeriu: *“Eu acho que tem que ser outro recipiente maior que A e não do tamanho do K.”* Assim, apresentamos o recipiente com capacidade de medida C (22F; 23F). *“Como que nós podemos denominá-la? Já surgiu essa questão na sala”* (Mestranda, 24F). A referência das discussões passou a ser uma sugestão de Fabiana (7F) no início da resolução coletiva, isto é, a inserção de *“uma outra medida. Uma medida intermediária que não seja A”*, a qual surgiu da necessidade de *“[...] não ter que fazer tantas vezes, porque o A é muito pequeno”* (Fabiana, 9F). O contexto da tarefa instigou as acadêmicas a refletirem sobre a superação de uma necessidade gerada no processo de resolução. Ou seja, a transferência do líquido com mais agilidade orientou o pensamento das acadêmicas no sentido de explicar o ainda não conhecido e de buscar uma solução.

Portanto, é com base na necessidade de uma unidade de medida maior, tal como ocorreu historicamente (Caraça, 1951), que surgiu a unidade de medida intermediária (C). Em relação à medida K (todo) e à medida A (unidade de medida básica), a medida C (unidade de medida intermediária) possui um tamanho intermediário. Assim, com base nos elementos revelados, surgiu outro questionamento: *“[...] temos três medidas diferentes, quais são elas?”* (Mestranda, 28F). A síntese coletiva foi que K representa o todo, C representa a unidade de medida intermediária e A representa a unidade de medida básica.

Ao retomar como seria realizado o procedimento de transferência de líquido de modo mais rápido, Margarida (39F) sugeriu: *“Eu acho que tu usas a básica [A] para colocar em C pra ver quanto vai dar [sic]”*. Na sequência, Júlia (43F) complementou:

“Acho que seria pegar o C para ver quantos A cabe em C e depois quantos C cabe dentro do K [sic]”. Por sugestão das acadêmicas, a mestranda (51F) transferiu uma parte do líquido do recipiente com medida K, com unidade básica A, para o recipiente com medida C, unidade de medida intermediária. Com base na análise dessa transferência, as acadêmicas concluíram que a unidade de medida intermediária C corresponde a 3 (três) vezes a unidade de medida básica A ($C = 3A$).

O próximo passo, conforme expressou Júlia (43F), foi verificar quantas vezes C (unidade de medida intermediária) coube dentro do K (todo). Desse modo, o volume de líquido com medida K foi transferido para o recipiente vazio, por meio da unidade de medida intermediária C. Após a transferência, as acadêmicas concluíram que C coube 5 (cinco) vezes em K ($\frac{K}{C} = 5$ ou $K = 5C$).

A questão central da tarefa ainda não foi respondida, mesmo após o experimento objetual com a transferência de líquido, a resposta ainda não está posta. Esse experimento objetual possibilitou que as acadêmicas realizassem a transformação dos dados. Primeiramente, afirmaram que a transferência do líquido por meio da unidade de medida A (de um em um) seria mais demorada e trabalhosa. Com base na necessidade de realizar a transferência de líquido de modo mais rápido, elas sugeriram a unidade de medida intermediária (contagem por agrupamentos).

No experimento objetual, concreto ponto de partida, o foco das reflexões era para a grandeza volume e não para os objetos envolvidos, as acadêmicas revelaram os elementos que constituem a relação essencial, universal dos conceitos de multiplicação e divisão: unidade de medida básica (A), unidade de medida intermediária (C) e o todo (K). A relação entre esses elementos (medidas distintas de uma determinada grandeza), revelada no experimento objetual, geradora dos conceitos de multiplicação e divisão, será reproduzida por meio de símbolos, para auxiliar na compreensão coletiva da resposta para a questão central da tarefa.

Mas, esse experimento objetual apresenta conteúdo empírico ou teórico? Em outras palavras, o empírico é ponto de partida para se chegar ao teórico? O pensamento teórico “[...] (e de nenhuma maneira o empírico) realiza em plena intensidade as possibilidades cognoscitivas que a prática objetual-sensorial, recriadora em sua essência experimental das ligações universais da realidade, abre perante ao ser humano” (Davióv, 1988, p. 132, tradução nossa).

Na tarefa em análise, a resposta não está empiricamente dada no plano concreto, será revelada por meio de elementos abstratos. Isso porque o movimento de

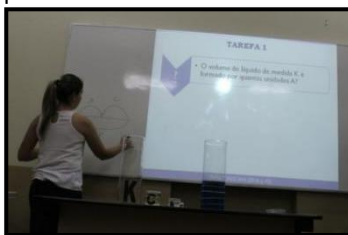
redução do concreto ao abstrato aparece “como momento subordinado, como meio” para o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto (Davióv, 1988, p. 148, tradução nossa, grifo nosso), conforme movimento apresentado a seguir (Cena 2).

2.2.2 Cena 2 – Movimento de redução do concreto ao abstrato como meio para o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto

Essa cena é composta por quarenta e cinco *flashes* (45F), extraídos do segundo momento de resolução da tarefa 1, no contexto coletivo, como continuidade dos *flashes* expostos na cena 1. Na presente cena, evidenciamos o movimento do pensamento de redução do concreto ao abstrato como meio para o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Isso representou uma etapa significativa percorrida pelas acadêmicas no processo de modelação da relação universal dos conceitos de multiplicação e divisão desde, o plano objetal até as representações gráficas (esquema e reta numérica).

- 01• **Mestranda:** –Então, a partir dessas informações [apresentadas na cena 1] respondemos à questão? [O volume de líquido de medida K é formado por quantas unidades A?]
- 02• **Acadêmicas:** – Ainda não.
- 03• **Mestranda:** – Mas a partir dessas informações, com a transferência do líquido, conseguimos responder?
- 04• **Acadêmicas:** – Sim, conseguimos.
- 05• **Mestranda:** – Como vocês fariam?
- 06• _____: Duplas e trios conversam ao mesmo tempo, de modo que impossibilita a transcrição.
- 07• **Clarisse:** – C é igual a 3A.
- 08• **Mestranda:** – Certo.
- 09• **Clarisse:** – K é igual a 5C. E depois tenho que multiplicar o cinco pelo três.
- 10• **Mestranda:** – Todo mundo concorda?
- 11• **Professora:** – Eu não entendi.
- 12• **Algumas acadêmicas:** – Eu também não entendi.
- 13• _____: Duplas e trios conversam ao mesmo tempo, de modo que impossibilita a transcrição.
- 14• **Juliana:** – A lógica é essa, mas as crianças não vão ter essa lógica que tem na explicação da Clarisse.
- 15• **Nilma:** – Eu nem entendi o que a Clarisse falou.
- 16• **Clarisse:** – Ai, gente! Eu falei que C é igual a 3A, e que o C é igual [pausa de reflexão], não, é que um K é igual a 5C. Só isso que eu falei.
- 17• **Nilma:** – Ah, tá, te entendi [sic]. Então, aí tem que montar o problema.
- 18• **Clarisse:** –Tem que fazer na reta.
- 19• **Mestranda:** – Mais alguma sugestão?
- 20• _____: Duplas e trios conversam ao mesmo tempo, de modo que impossibilita a transcrição.
- 21• **Professora:** – Patrícia, vai lá e faz como você está sugerindo para a gente entender.

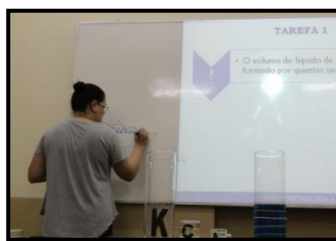
22• Fotografia 2 – Primeiro esboço do esquema



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

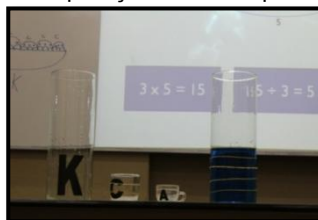
- 23• **Patrícia:** – Eu pensei isso, mas não é.
- 24• **Mestranda:** – Por que tu achas que não dá?

- 25• **Patrícia:** – Porque teria que fazer a fórmula, agora não me lembro a fórmula. Não sei se é A dividido, não sei se é dividido por C que é igual a K. Não sei.
- 26• **Professora:** – Será que não dá para fazer por aquele esquema lá?
- 27• _____: Duplas e trios conversam ao mesmo tempo, de modo que impossibilita a transcrição.
- 28• _____: Silvia vai até o quadro e representa os dados da tarefa por meio de outro esquema (Fotografia 3).
- 29• Fotografia 3 – Reelaboração do esquema



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

- 30• **Professora:** – Ou seja, a Patrícia tinha razão, dava para partir do esquema, ok?
- 31• **Acadêmicas:** – Sim.
- 32• **Mestranda:** – Vocês concordam com o que a Silvia está fazendo?
- 33• _____: Duplas e trios conversam ao mesmo tempo, de modo que impossibilita a transcrição. Algumas responderam que sim e outras que não. Não houve um consenso.
- 34• **Nilma:** – A cabe dentro do C.
- 35• **Silvia:** – A cabe três vezes dentro do C. C cabe cinco vezes dentro do K.
- 36• **Acadêmicas:** – Isso mesmo (aplausos).
- 37• **Nilma:** – O nosso raciocínio foi o mesmo.
- 38• **Mestranda:** – Muito bem representado. Mas, chegamos à resposta para essa questão?
- 39• _____: Momento de silêncio.
- 40• **Mestranda:** – O volume de líquido de medida K é formado por quantas unidades A? Está aqui representado (aponta para o esquema da fotografia 5). Mas, que operação podemos utilizar?
- 41• **Acadêmicas:** – Multiplicação.
- 42• _____: Na sequência, as acadêmicas discutem sobre a operação de multiplicação: 3×5 . Essa operação é representada na reta numérica.
- 43• **Mestranda:** – Então, agora vamos verificar como fica na reta numérica [a reta já foi objeto de reflexão nas aulas anteriores].
- 44• _____: Após concluirmos que $3 \times 5 = 15$ unidades de A, refletimos sobre a operação da divisão a fim de analisar o movimento operacional inverso que possibilita a averiguação do resultado (Fotografia 4).
- 45• Fotografia 4 – Averiguação do resultado da operação $3 \times 5 = 15$ por meio de sua inversa $15 \div 3 = 5$

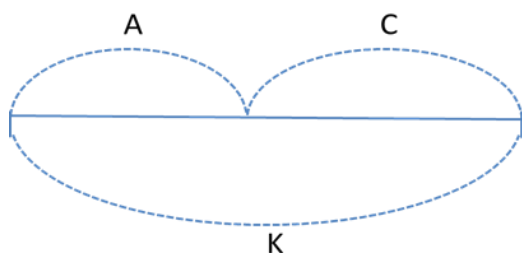


Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

Os *flashes*, apresentados na cena 2, mostram a continuidade da resolução da tarefa. Com base nas informações reveladas na cena 1, questionamos como fariam para responder ao problema central da tarefa (5F). Clarisse sintetizou que “C é igual a 3A” (7F), “K é igual a 5C” (9F) e concluiu: “E depois tenho que multiplicar o cinco pelo três” (9F). A fala de Clarisse é constituída de significações algébricas, aritméticas e geométricas. A fala como um todo está sustentada na significação geométrica que consiste na grandeza contínua volume e a ligação interna de suas medidas. Quando a acadêmica refere-se aos valores das medidas na forma literal (C ou K), trata-se de elementos algébricos, pois utiliza letras para representar um valor desconhecido. A significação aritmética é expressa quando esta sugere multiplicar o cinco pelo três.

Porém, algumas acadêmicas ainda não haviam compreendido a síntese apresentada por Clarisse. Ao conversarem com o intuito de compreenderem o movimento operacional gerador do resultado (20F), observamos que Patrícia propõe a representação dos dados por meio de um esquema. Então, sugerimos que ela fosse ao quadro (21F) apresentar sua reflexão para o grupo, conforme figura 1.

Figura 3 – Esquema elaborado pela acadêmica Patrícia (22F)

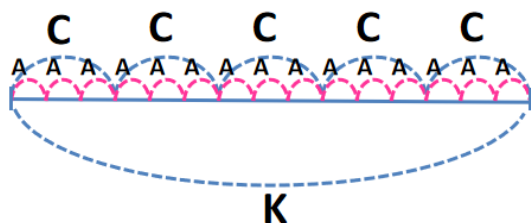


Fonte: Elaboração da mestrandia, com base na produção de Patrícia, 2017.

Após representar os elementos que compõem a tarefa no esquema, Patrícia (23F; 25F) expressou: *“Eu pensei isso, mas não é”* [...] *“porque teria que fazer a fórmula, agora não me lembro a fórmula. Não sei se é A dividido, não sei se é dividido por C que é igual a K. Não sei”*. É importante destacar a relevância da proposição de Patrícia para início do processo de abstração e para a revelação do movimento operacional oculto no plano objetal. Destaca-se, ainda, a clareza da acadêmica ao concluir que seu esquema não representa a relação revelada no plano objetal.

Na tentativa de mostrar que é possível representar por meio de esquema, no *flash* 28F, Silvia vai até o quadro e elabora o esquema a seguir (Figura 2):

Figura 4 – Esquema proposto pela acadêmica Silvia (29F)

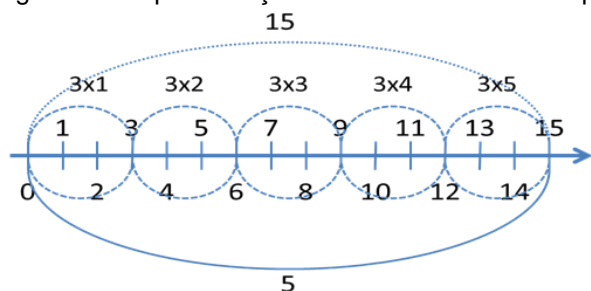


Fonte: Elaboração da mestrandia, com base na produção de Silvia, 2017.

Silvia, ao fazer o esquema no quadro, coloca em evidência a relação revelada no plano objetal entre os valores A, C e K: *“A cabe três vezes dentro do C. C cabe cinco vezes dentro do K”* (Silvia, 35F). As demais acadêmicas constataram que o esquema elaborado por Silvia expressa o movimento operacional realizado no *flash* 36.

Nesse momento questionamos: “[...] *mas chegamos à resposta para essa questão?*” (38F) “[...] *que operação podemos utilizar?*” (40F). As acadêmicas responderam que seria a multiplicação (41F). E discutiram sobre tal operação (3×5) e sua inversa ($15 \div 3$). Ambas foram expressas na reta numérica, conforme figura 3:

Figura 5 – Representação na reta numérica das operações $3 \times 5 = 15$ e $15 \div 3 = 5$



Fonte: Elaboração da mestrandia, 2017.

A figura 2 consistia na representação literal (algébrica) dos valores no contexto geométrico (esquema). Agora, na figura 3, os mesmos valores foram representados na forma aritmética na reta numérica (contexto geométrico do conceito de número). Portanto, a mesma relação objetual, em um primeiro momento representada na forma mais geral (Figura 2), depois foi expressa na forma singular (Figura 3) com o intuito de evidenciar o resultado (15). Com base na análise do movimento operacional, expresso na reta numérica, as acadêmicas concluíram que o volume de líquido de medida K é formado por 15 unidades A (44F).

Em síntese, no episódio formativo em análise, as acadêmicas percorreram o movimento de redução do concreto ao abstrato e ascensão do abstrato ao concreto. Os dados extraídos do experimento objetual foram revelados, transformados e modelados, mas as propriedades internas da relação essencial permaneceram em todo o processo. Portanto, as representações, tanto no plano objetual quanto em nível mais abstrato (por meio de símbolos), representam a forma universal do objeto, em nível teórico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na procura de respostas para as inquietações sobre o ensino de Matemática e a busca por refletir sobre o processo de conhecimento de futuros professores, em nível de graduação constituíram-se em motivos para a realização da presente pesquisa.

Trilhamos o nosso próprio caminho e encontramos nele, entre idas e vindas, uma possível resposta. Mas, outras inquietações sobre o modo de organização do

ensino de Matemática com base no Ensino Desenvolvimental ainda persistem. Estamos no início de uma longa e árdua caminhada na busca por uma educação promotora do desenvolvimento do pensamento teórico, por meio da apropriação do conhecimento científico por estudantes, professores e futuros professores.

Esperamos que a presente pesquisa contribua com as reflexões sobre o modo de organização do ensino de Matemática, em nível teórico, para todos. Consideramos que este é um dos caminhos necessários para atingirmos a transformação educacional e social que desejamos.

REFERÊNCIAS

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Gradiva, 1951.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Trad. Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FONTES, Mariana da Silva; ROSA, Josélia Euzébio da. Mapeamento de teses de doutorado sobre o processo de desenvolvimento de conceitos na formação de professores que ensinam matemática: Uma análise com base na Teoria Histórico-Cultural. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, [S. /], v. 7, n. 1, 2023.

GAMBOA, Sívio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 91-116.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição para o desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev.; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

MATOS, Cristina Felipe de. **Modo de organização do ensino de matemática em cursos de pedagogia: uma reflexão a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: Um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andrea Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. (org.). **O Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 47-65.

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA GRANDEZA ÂNGULO: Movimento em nível teórico

Tiago Back

Josélia Euzébio da Rosa

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordaremos a síntese de uma pesquisa, cujo foco consiste na organização do ensino orientador do pensamento dos estudantes para a formação do conceito de ângulo em nível teórico. Para tanto, consideramos pressupostos de Davídov (1988) de que no processo de ensino e aprendizagem em nível teórico, o concreto real é ponto de partida e de chegada. Desse modo, o movimento de formação do pensamento ocorre em torno da gênese (núcleo), da essência universal dos conceitos ou sistema deles. O elemento mediador entre os concretos – ponto de partida e o de chegada, em torno da essência – é o abstrato. Assim, ao revelar a essência universal dos conceitos e seus sistemas, abordados em sala de aula, liberta-se o pensamento dos estudantes para escolherem onde e quando aplicá-los, com base nas suas reais necessidades (Rosa e Becker, 2021).

Na atividade de estudo, os estudantes se apropriam do conteúdo teórico dos conceitos, no processo de desenvolvimento de abstrações e generalizações substanciais. Contudo, para atingirem esse nível eles necessitam de tarefas de estudo, que se revelam como “[...] unidade do objetivo da ação e das condições para alcançá-lo” (Davídov, 1988, p. 178, tradução nossa).

De acordo com o autor em referência, a tarefa de estudo é desenvolvida por meio de ações. Cada uma delas é executada, pelos estudantes com orientação do professor, por um sistema de tarefas particulares. Porém, de modo tal que o pensamento dos estudantes é orientado pelo professor em consonância com a lógica dialética, isto é, no movimento do geral para o particular.

A tarefa de estudo que o professor propõe, aos escolares, exige deles: 1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma vinculação governada por uma lei com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção da generalização e da abstração substanciais; 2) a dedução, com base na abstração e generalização, das

relações particulares do material dado e sua união (síntese) em algum objeto integral, ou seja, a construção de seu 'núcleo' e do objeto mental concreto; e 3) o domínio, neste processo de análise e síntese, do procedimento geral ('modo geral') de formação do objeto estudado (Daviđov, 1988, p. 182, tradução nossa).

A tarefa de estudo mencionada, anteriormente, vai de encontro ao modo de organização de ensino tradicionalmente desenvolvido no Brasil, no qual os conceitos se apresentam com conteúdo empírico, à luz dos fundamentos da lógica formal tradicional (Rosa; Becker, 2021). Sendo assim, ocorre apenas a resolução de tarefas particulares o que, conseqüentemente, desenvolve nos estudantes procedimentos específicos de solução. Somente com a reprodução de várias tarefas particulares, do tipo "siga o modelo", atingirão a generalização do procedimento particular de solução.

Esse movimento de aprendizagem empírico, de acordo com Daviđov (1988), é orientado do particular para o geral. É com base nele que, na disciplina de Matemática, se propõe a resolução de inúmeros problemas. Em superação ao movimento orientado do particular para o geral, Daviđov (1988) propõe um caminho diferente para formar, nos estudantes, o procedimento generalizado de resolução de tarefas: do geral para o particular.

Tal movimento orienta os sujeitos a pensarem o conhecimento com base em um procedimento geral em razão de um particular. Neste aspecto, professores e estudantes abstraem o núcleo do conceito em estudo. Por decorrência, os estudantes convertem o núcleo do conteúdo estudado em um procedimento geral para resolver outras tarefas particulares. Conseqüentemente, compreendem seu conceito de uma forma ampla e indissociável de qualquer outra tarefa a ser desenvolvida de mesmo gênero.

Os componentes estruturais da atividade de estudo consistem em: necessidades, motivos, tarefas, ações e tarefas particulares (desenvolvidas por operações que dependem das condições peculiares para tal). Daviđov (1988, p. 178, tradução nossa) afirma que "os motivos das ações de estudo impulsionam os escolares a assimilarem os procedimentos de reprodução dos conhecimentos teóricos". A necessidade da tarefa proporciona as condições para que os sujeitos assimilem os conhecimentos teóricos. O autor acrescenta: "Os conhecimentos teóricos, que formam o conteúdo da atividade de estudo, também constituem a necessidade da atividade de estudo".

Os motivos para a assimilação (apropriação) dos processos de aprendizagem destes conhecimentos surgem por meio das ações de estudo, para atingir a finalidade das tarefas de estudo, orientada pela solução das tarefas particulares que, inicialmente, os

estudantes não conseguem desenvolvê-las de maneira independente. Assim, o papel do professor se torna primordial no sentido de ajudá-los (orientá-los), gradualmente, até desenvolver a necessária autonomia intelectual.

As ações da atividade de estudo, segundo Davídov (1988), são: 1) revelação dos dados que compõem a relação essencial do sistema conceitual, cuja referência inicial é o estudo com as grandezas; 2) modelação que explicita a relação entre os elementos componentes da essência do sistema conceitual nas formas objetual, gráfica e literal; 3) transformação do referido modelo para o estudo de suas propriedades; 4) elaboração de um sistema de tarefas particulares de modo que as respectivas resoluções ocorram pelo procedimento geral, revelado na primeira ação, modelado na segunda e transformado na terceira. Acrescem-se a essas quatro ações de estudo: controle e avaliação.

Na primeira ação de estudo, o estudante tem por base de referência o concreto real, por meio da atividade prática-sensorial. Desse modo, inicia-se o movimento de redução do concreto ao abstrato, que mediado por abstrações, encaminha o pensamento dos estudantes para a segunda ação de estudo. Esta tem como objetivo desenvolver o modelo do procedimento geral na sua forma universal, na forma algébrica, que caracteriza o ápice do movimento de redução concreto ao abstrato.

Em nossa pesquisa, para desenvolvermos a primeira e segunda ação de estudo com os estudantes do sexto ano do ensino fundamental, incorporamos os fundamentos teóricos do pesquisador brasileiro Manoel Oriosvaldo de Moura, que elaborou os conceitos e pressupostos AOE (Atividade Orientadora de Ensino). Trata-se de uma proposta teórico-metodológica, mediadora entre a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem dos estudantes. Para Moura (1997, p. 32), a AOE possui “uma necessidade (apropriação cultural), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propõem ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar” (Moura *et al.*, 2010, p. 217).

No contexto da AOE, os autores propõem que o ensino seja organizado por meio de Situações Desencadeadoras de Aprendizagens. São elas que conduzem o movimento conceitual a ser apropriado pelo estudante, por meio de uma proposta organizada pelo professor com base nos seus objetivos de ensino. Em sua estrutura, contém a síntese histórica do conceito a ser abordado, os recursos didáticos, a análise e síntese coletiva durante o seu desenvolvimento (Moura *et al.*, 2016).

O professor, ao ter por base o conteúdo teórico dos conceitos a ser desenvolvido

e conhecer as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, está munido de informações, a fim de colocar o pensamento do estudante em movimento. Para tanto, parte de problemas significativos, os quais denominamos de Problemas Desencadeadores de Aprendizagem. Estes, incorporados às Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, são desenvolvidos com os estudantes de modo coletivo, por meio de três modalidades: situações emergentes do cotidiano, histórias virtuais e jogos.

Diante da lacuna apontada e as possibilidades advindas dos referidos referenciais teóricos, optamos, no presente estudo, pelo conceito de ângulo para pensar os processos de ensino e aprendizagem e o incorporamos ao seguinte problema de pesquisa: como promover o movimento do pensamento, em nível teórico, durante o ensino e aprendizagem da grandeza ângulo, por meio de uma proposta de Ensino Desenvolvimental em articulação com a AOE, no sexto ano do Ensino Fundamental?

A fim de buscar respostas ao problema de pesquisa, propusemo-nos o seguinte objetivo: investigar um modo de organização de ensino em razão do movimento de redução do concreto ao abstrato referente ao conceito científico de ângulo, em nível teórico.

2 METODOLOGIA: DA ESCOLHA À PROPOSTA DE PESQUISA

As tarefas de estudo, quando planejadas e realizadas à luz dos fundamentos e desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural, criam as condições para que professores e estudantes caminhem em direção ao desenvolvimento do pensamento teórico. Por meio do movimento lógico-histórico, são revelados a origem e o desenvolvimento dos conhecimentos mediante os procedimentos de redução do concreto ao abstrato e ascensão do abstrato ao concreto. Para orientarmos o pensamento dos estudantes nesse movimento, fez-se necessário o conhecimento dos nexos conceituais, das abstrações e generalizações das relações nucleares que interconectam os conceitos e engendram os sistemas conceituais.

Para planejarmos o ensino de algum conceito e seu respectivo sistema conceitual, é fundamental o estudo de sua história, das necessidades humanas que lhe deram origem e provocaram seu desenvolvimento, por meio de sucessivas abstrações e generalizações, até atingir o estágio atual sua compreensão.

O estudo da história de um determinado conhecimento (movimento de origem, sucessivas abstrações e generalizações até atingir o estágio de conceito e suas ramificações no sistema conceitual) nos possibilita o conhecimento dos seus nexos conceituais em seu estágio mais atual de desenvolvimento, portanto, sua gênese. Ao organizar o processo de ensino, que inclui o desenvolvimento das ações de estudo pelos estudantes, o professor sistematiza uma sequência de tarefas que reproduzem, em síntese, o processo histórico de desenvolvimento do conhecimento, livre de suas casualidades e zigue-zagues (Davýdov, 1982). A síntese da história dos conhecimentos, assim abstraída, é denominada de movimento lógico-histórico.

A constituição histórica do conceito de ângulo, por exemplo, se deu pela necessidade de medição do tempo, no âmbito de atividades relacionadas à pecuária e à agricultura. Esse contexto histórico, se analisado com profundidade, nos leva à sua gênese (núcleo): necessidade de determinar o movimento, localização e direção dos corpos celestes (Fraga, 2016).

Tal necessidade dá origem à unidade de medida do ângulo (grau), que auxilia na quantificação, no movimento rotação, para que a humanidade possa localizar-se no universo. Os babilônios, ao observarem a trajetória circular do sol, na eclíptica, dividiram a circunferência em 360 partes (graus).

Fraga (2016, p. 60) propõe a seguinte definição: “Ângulo é a quantidade de inclinação, manifestada de maneira estática (inclinação) ou dinâmica (rotação), e sua representação é dada por um par de semirretas com mesma origem.”

O referido autor admite que a grandeza ângulo seja composta por dois movimentos: a inclinação e a rotação. Adota a rotação como quantidade de inclinação entre as direções, inicial e a final. Faz essa associação por meio do centro de rotação (ponto) e as posições iniciais e finais por meio dos vértices. Com base na elaboração apresentada por Fraga (2016), Rosa e Becker (2021) apresentaram a seguinte síntese:

[...] entendemos que ângulo foi desenvolvido historicamente pela humanidade a partir da necessidade de medir o movimento de rotação em torno um ponto fixo, atualmente representado pelo vértice e delimitado por duas semirretas que partem desse mesmo ponto. Uma semirreta indica o início; e a outra, o término do movimento (Rosa; Becker, 2021, p. 492).

O movimento lógico-histórico do conceito de ângulo, apresentado por Fraga (2016), subsidiou a elaboração do sistema de tarefas particulares da tarefa de estudo com base nos seguintes nexos conceituais:

- Movimento dinâmico-causal: rotação;

- Interconexão de ponto entre duas semirretas;
- Quantificação do movimento de rotação;
- Sentido horário e anti-horário.

Esses foram os elementos do sistema conceitual que tomamos como apoio para planejar as Situações Desencadeadoras de Aprendizagem da tarefa de estudo e orientar seu processo de desenvolvimento, pelos estudantes.

Nesse contexto de pesquisa, adotamos como método o Materialismo Histórico-Dialético, por refletir uma técnica particular de investigação. Diante dessa perspectiva, a presente pesquisa consistiu-se na investigação das possibilidades de formação do conceito da grandeza ângulo, no sexto ano do Ensino Fundamental.

Para investigar tais processos, realizamos um experimento didático em caráter investigativo, o qual pressupõe a intervenção ativa do pesquisador nos processos educacionais que ele estuda. Para tanto, consideramos a essência das relações internas entre os diferentes procedimentos da educação e do ensino e o correspondente caráter de desenvolvimento psíquico do sujeito. (Davióv, 1988).

Com base nos pressupostos davidovianos, organizamos o experimento de forma que atendesse as características de um experimento didático desenvolvimental. Essa metodologia de pesquisa, em sua essência, se difere do experimento didático apenas por constatação, que evidencia somente o estado formado e presente nos estudantes. De modo geral, pressupõe a projeção e modelação da relação essencial dos conhecimentos no processo de apropriação conceitual, bem como na investigação em contexto da aprendizagem. Podemos dizer, pois, que é uma “metodologia de educação e ensino experimentais que impulsionam o desenvolvimento” (Davióv, 1988, p. 196,).

O experimento didático foi composto por uma Tarefa de Estudo por meio de duas SDA, desenvolvidas de acordo com os pressupostos da estruturação da Atividade de Estudo de Davióv, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Organização da tarefa de estudo

TAREFA DE ESTUDO: Introdução do movimento de rotação como elemento essencial para a formação do conceito teórico-científico de ângulo.		
SISTEMA DE TAREFAS PARTICULARES		
	Tarefa Particular 1	Tarefa particular 2
SDA	Jogo “Entrando pelo cano”	Jogo “Tic-Tac”
Ação de estudo	1ª ação: Revelação dos dados que compõem a relação geneticamente inicial do procedimento geral da quantidade do movimento rotação.	2ª ação: Modelação da relação essencial nas formas objetual, gráfica e literal.
	5ª e 6ª ações – Controle e avaliação.	

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

O mesmo foi realizado em uma escola pública, localizada na cidade de Tubarão/SC, com 6 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental do período vespertino. O procedimento utilizado para coleta de dados ocorreu por meio da observação e participação direta do fenômeno investigado (processos de ensino e aprendizagem), com suporte de câmeras, diário de bordo e produções escritas dos estudantes.

A pesquisa seguiu todos os aspectos éticos, tendo parecer de aprovação do Comitê de Ética da Universidade do Sul de Santa Catarina com pesquisa registrada com número CAAE 58091022.8.0000.5369, Parecer nº 5.401.43, em consonância com a Resolução nº 466/12 e/ou nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

A metodologia utilizada para coleta de dados ocorreu por meio da observação e participação direta do fenômeno investigado (processos de ensino e aprendizagem). Os dados foram capturados por meio de câmeras posicionadas em locais estratégicos para gravação de vídeo, aparelhos celulares para captação das falas dos estudantes, assim como as produções escritas dos estudantes. As tarefas foram desenvolvidas com os participantes, ao longo de 8 aulas de 45 minutos cada, distribuídas em 4 aulas por semana, no período compreendido entre os meses de maio e junho de 2022.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por uma questão de delimitação de espaço, no presente capítulo não apresentaremos o detalhamento do processo de desenvolvimento do experimento didático, mas caso o leitor tenha interesse, fica o convite para a leitura da dissertação

do primeiro autor do presente capítulo (Back, 2022). Em síntese, o experimento didático foi composto por uma Tarefa de Estudo desenvolvida por meio de duas SDAs desenvolvidas de acordo com os pressupostos da Atividade de Estudo proposta por Davýdov (1982), conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Organização da tarefa de estudo

TAREFA DE ESTUDO: Introdução do movimento de rotação como elemento essencial para a formação do conceito teórico-científico de ângulo.		
	TAREFAS PARTICULARES	
	Tarefa 1	Tarefa 2
SDA	Jogo “Entrando pelo cano”	Jogo “Tic-Tac”
Ação de estudo	1ª ação: Revelação dos dados que compõem a relação geneticamente inicial do procedimento geral da quantidade do movimento rotação.	2ª ação: Modelação da relação essencial nas formas objetual, gráfica e literal.

Fonte: Bak, 2022.

No processo de análise, durante a primeira ação de estudo, foram identificados vestígios de pensamento em nível teórico quando os participantes identificaram as grandezas a serem comparadas. Os estudantes indicaram os elementos volta e partes de uma volta (área), bem como sua relação ao perceberem os seus movimentos como sendo maiores ou menores que o necessário. Esta ação reflete duas das três fases da construção de uma grandeza: escolha da unidade; comparação com a unidade; expressão do resultado dessa medição por um número (Caraça, 1989). Essas cenas compõem a relação geneticamente inicial que, por meio das relações entre igualdades e desigualdades do movimento de rotação, permitem a comparação entre as grandezas (Davýdov, 1982).

Os estudantes levantaram a hipótese de divisibilidade de uma volta em partes menores para que pudessem quantificar o movimento de rotação. Afinal, essa é uma das condições conceituais para dimensionar o referido movimento com mais exatidão, a fim de acertar a caixa com as placas de pontuação. Essa “necessidade de controlar as quantidades é o problema que gera este conhecimento primeiro, tão necessário ao convívio humano” (Moura, 1992, p. 46).

Quando foram identificados os possíveis sentidos da rotação, consideramos que esses conhecimentos se tratavam de apropriações anteriores dos estudantes. Contudo, era uma manifestação de que eles também se fizeram presentes no processo de

abstração. Isso só foi possível em decorrência do pressuposto da AOE de que, por meio do problema desencadeador e “[...] no processo de solução, o aluno deve promover rupturas: organizar o velho para descobrir o novo” (Moura 1992, p. 49). Nesse momento, o sentido horário e anti-horário não pertencia somente ao movimento do relógio, mas, também, ao movimento de rotação.

Outras manifestações, durante o desenvolvimento do jogo, indicaram a necessidade de localização que reflete peculiaridade histórica do desenvolvimento do conceito de ângulo e, conseqüentemente, o movimento de rotação.

No entanto, também houve manifestações que nos remeteram a indícios de pensamento em nível empírico, quando os estudantes realizaram comparações em relação a um relógio. Esse pensamento ainda trazia resquícios da lógica formal tradicional que direciona a aprendizagem dos sujeitos a um movimento que parte da observação das aparências de um objeto ou fenômeno para, dali, detectar as “aparências, de características de identidade, similaridade ou componentes comuns que são designados por palavras” (Cedro; Moraes; Rosa, 2010, p. 443).

Ciente desse obstáculo, no dizer de Davidov (1988), promovemos intervenção e interação que proporcionaram algumas condições para que os estudantes chegassem à elaboração da abstração de que uma semirreta remetia ao local de partida do cano e a outra ao ponto de chegada e que isso ocorria pelo movimento de rotação. Isso demonstra a importância do papel do professor na organização do ensino para que ocorra a apropriação dos conceitos, que não acontece diretamente, pois postula a interação com alguém mais experiente, mediado por instrumentos linguísticos que trazem as significações conceituais (Vigotski, 2001).

Angulo Vergara, Arteaga Valdes e Carmenates Barrios (2020) discorrem que os conceitos são formados progressivamente e se aprofundam à medida que novos elementos deles são identificados, de modo a estabelecer suas relações com outros conceitos de mesmo sistema conceitual. Devido à falta de tempo para o desenvolvimento de mais reflexões, os estudantes não tiveram a oportunidade de se apropriar de outras significações e elaborar sínteses referentes aos conceitos de semirreta e ângulo. Contudo, elaboraram a significação de que cada semirreta traduz o local de início e final do movimento de rotação e a bolinha seria lançada pelo mesmo ponto.

Nossa tentativa falha na definição escrita do conceito de ângulo não impossibilitou o avanço dos estudantes para a próxima ação de estudo. Suas

manifestações e sínteses em relação aos elementos que fazem parte do sistema conceitual foram desenvolvidas e interconectadas à gênese do conceito de maneira satisfatória. De certo modo, ao definirmos um conceito, acabamos por limitá-lo a uma síntese que, por vezes, em “sua ‘vaguidade’ ou por sua extensão, venham a dificultar o entendimento e produzir obstáculos à aprendizagem” (Vianna; Cury, 2001, p. 34).

Vale salientar que a gênese da grandeza ângulo foi revelada durante o desenvolvimento do jogo: o movimento de rotação norteado pela necessidade de localização das placas. Assim, os estudantes, por meio das suas manifestações, trazem intrinsecamente a necessidade de quantificar o movimento de rotação para que possam suprir suas necessidades diante da comparação das grandezas.

Diante a gênese das manifestações dos estudantes (Back, 2022), podemos afirmar que, após a revelação da (rotação), surgiu a necessidade de estabelecer o espaço, tendo como referência um ponto fixo, como também a sua delimitação. Isso requer, matematicamente, a adoção de dois segmentos de retas orientados: um fixo, que indica o ponto de partida e ou outro que se rotaciona para determinar a região angular. Por decorrência, emerge outra necessidade: medir.

Na primeira ação de estudo, os estudantes fizeram suas representações: objetais, por meio do movimento dos canos, assim como as gráficas, por meio dos desenhos no quadro. Observa-se, pois, que não se atingiram as representações literais. Porém, não compreendemos tratar-se de impedimento para que os alunos avançassem para a segunda ação de estudo, haja vista que conseguiram identificar as grandezas e como elas se relacionavam, além de sua base genética.

Os insucessos ocorridos durante o jogo, na primeira ação de estudo, foram essenciais para que os estudantes continuassem em busca da abstração máxima da gênese do conceito de ângulo manifestada pela necessidade de medição.

Logo, na segunda ação de estudo as incógnitas que não apareceram na primeira ação (relação literal), agora se apresentam em movimento de relação uma com as outras e mediadas pelo sinal de igualdade, em um contexto de representação das grandezas. Num primeiro momento, os alunos estabeleceram uma relação que poderia ter sido desenvolvida na primeira ação de estudo. Isso porque, por meio das incógnitas V (volta), P (parte de volta) e o número 4 (que representa uma primeira divisão da volta), os alunos poderiam ter procedido a representação literal da relação geneticamente inicial do procedimento geral. Podemos considerar que nesse instante os estudantes iniciam a terceira fase na construção da grandeza ângulo proposta por

Caraça (1989), em que se expressa o resultado da comparação da unidade por um número.

A representação literal inicial, desenvolvida somente na segunda ação de estudo, se constituiu em referência para que os estudantes fossem instigados a pensarem para além dela. Com base nessa abstração do plano objetual, generalizaram que a volta poderia ser dividida em mais de 4 partes. As abstrações seguem em nível mais profundo quando questionados em quantas partes uma volta poderia ser dividida. Observa-se, pois, o movimento dialético do processo de pensamento conceitual.

Por meio da revelação da gênese do conceito (movimento de rotação), surge à necessidade de quantificar esse movimento, o que requer matematicamente a adoção de dois segmentos de retas orientados: um fixo, que indica o ponto de partida e outro que se rotaciona para determinar a região angular.

Com isso, iniciamos a elaboração do procedimento geral de solução do problema, quando os participantes abstraem a quantidade imensurável de partes em que pode ser dividida a volta. Essa relação da divisão das voltas em relação ao infinito permite o processo de abstração de um modelo universal da gênese do conceito, manifestada no processo de medição. Isso se faz, pois “a matemática tem como objeto não apenas relações quantitativas dadas, mas todas as relações quantitativas possíveis, e entre elas o infinito” (Aleksandrov, 1976, p. 34).

Com base na divisibilidade expressa em $F = V/P$, a relação importante a ser verificada é a quantidade de vezes que P cabe em V . Ao número V , chamamos dividendo; ao número P , divisor; ao número F , quociente. De acordo com Caraça (1989, p. 22), “a divisão é, portanto, a operação pela qual, dados o dividendo e o divisor, se determina um terceiro número, quociente, que multiplicado pelo divisor dá o dividendo”. Isso ocorre porque ela apresenta-se como operação inversa da multiplicação que, nesse caso, é $V = FP$. O processo de modelação requisitou, portanto, uma trama conceitual em que entra em cena: a relação de igualdade que coloca em movimento e em unidade a interconexão entre os conceitos de multiplicação e divisão num contexto de medida. Essas interações conceituais unem significações abstratas e objetais, que manifestam sinais do pensamento teórico, poranto vislumbram um concreto pensado.

A segunda ação de estudo representa, pois, a gênese do conceito de ângulo por meio da modelação do movimento de rotação, que ocorreu pela necessidade de medição desse movimento. “A abstração substancial, pela qual quaisquer objetos se

reduzem a sua forma universal fixa a essência daqueles objetos” (Daviđov, 1988, p. 147, tradução nossa). Além disso, possibilita o início do movimento do pensamento de ascensão do abstrato ao concreto, bem como a continuidade nos estudos da formação dos conceitos por meio do geral ao particular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como essência uma inquietação que permeia a necessidade no avanço da qualidade na educação brasileira e a liberdade cognitiva do ser humano, a fim de superar o pensamento alienado do povo, por meio do conhecimento científico em nível teórico.

Defendemos a educação construída de forma sólida por meio do desenvolvimento do pensamento teórico, nos estudantes, de modo a colocá-los como protagonistas do seu próprio aprendizado. Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem é apoiado na gênese de cada conceito para que os estudantes possam desenvolvê-lo onde mais lhe for conveniente na vida em sociedade.

Compreendemos que a superação do método tradicional de ensino ocorre por meio do ensino de conceitos científicos em nível teórico e pelo pensamento correspondente que incorporam o movimento lógico-histórico.

Para responder à nossa pergunta de pesquisa, adotamos como método de investigação o experimento didático, que nos possibilitou uma análise mais precisa no desenvolvimento de um conceito específico estudado durante a Educação Básica, na disciplina de Matemática: a grandeza ângulo.

Nessa perspectiva, nossa proposta de ensino do referido conceito ocorreu por meio de quatro, das seis, ações de Daviđov desenvolvidas por meio de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem. A intenção foi desenvolver e analisar o pensamento dos estudantes, orientando-os por meio do pensamento em nível teórico mediante a solução de uma tarefa de estudo orientada pelo movimento do pensamento: redução do concreto ao abstrato. Para isso, utilizamo-nos do jogo como instrumento metodológico.

O modo pelo qual planejamos e desenvolvemos os jogos, durante a pesquisa, revelou que, por meio da solução coletiva dos problemas e da intervenção do orientador, por muitas vezes, os estudantes desenvolveram elementos condizentes ao pensamento em nível teórico em razão da aprendizagem do conceito da grandeza

ângulo. O movimento lógico-histórico se fez presente em todas as ações, por abranger a necessidade humana da referida grandeza, desenvolvida ao longo da história. Isso refletiu significativamente na aprendizagem dos estudantes.

A falta de definição do conceito de ângulo, tanto de uma maneira verbalizada como manuscrita, não obstaculizou a aprendizagem dos estudantes. Pelo contrário, conseguiram desenvolver a tarefa de estudo proposta e atingiram a objetivação pedagógica da pesquisa. Compreendemos que isso ocorreu pela aprendizagem da gênese do conceito e de suas abstrações, bem como pelas interconexões dos elementos que compõem o sistema conceitual de ângulo, que ocorreu pela necessidade de localização. Além disso, ao apreenderem os elementos que compõem o sistema conceitual, os participantes desenvolveram componentes condizentes ao pensamento em nível teórico, pois estabeleceram a relação entre os elementos do referido conceito e a necessidade de quantificar o movimento.

As intervenções – por consequência de nossas avaliações – possibilitaram direcionar o pensamento em nível teórico do conceito quando as manifestações eram contrárias a esse movimento. Elas traziam novos subsídios para novas avaliações, a fim de que os estudantes pudessem avançar na aprendizagem do referido conceito.

Mesmo que direcionamos a aprendizagem dos conceitos, pelos estudantes, de uma maneira autônoma, constatamos que a participação do professor é imprescindível nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALEKSANDROV, A. D. **Visión general de la Matemática**. La matemática: su contenido, métodos y significado. Madrid: Alianza Universidad, 1976.

ANGULO VERGARA, M. L.; ARTEAGA VALDES, E.; CARMENATES BARRIOS, O. A. La formación de conceptos matemáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática. **Conrado, Cienfuegos**, v. 16, n. 74, p. 298-305, jun. 2020. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300298&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2022.

BACK, T. **Movimento do pensamento em nível teórico do conceito de ângulo**: uma proposta de ensino desenvolvimental em articulação com a atividade orientadora de ensino no sexto ano do ensino fundamental. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2022.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da Matemática**. Lisboa: Tipografia Matemática, 1989.

CEDRO, W. L.; MORAES, S. P. G. de; ROSA, J. E. da. A atividade de ensino e o desenvolvimento dopensamento teórico em matemática. **Ciência e Educação**, v. 16, n. 2, p. 427-445, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000200011>

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

FRAGA, M. A. **Significação do ângulo**: indícios do conceito em atividades de localização. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. <https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-18032019-155339>

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, v. 40, n. 1, p. 29-43, 1997.

MOURA, M. O. **O jogo e a construção do conhecimento matemático**. São Paulo: FDE, 1992. p. 45-53. (Série Idéias, n. 10).

ROSA, J. E.; BECKER, F. Desenvolvimento de uma situação desencadeadora de aprendizagem do conceito de ângulo por meio de quatro ações de estudo davidovianas em um contexto de formação inicial de professores. **Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 5, n. 2, p. 484-516, jun. 2021. <https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61411>

VIANNA, C.; CURY, H. Ângulos: uma “história” escolar. História & Educação Matemática. **Revista da Sociedade Brasileira de História da Matemática**, v. 1, n. 1, p. 23-37, jan./jun. 2001.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Rafaela Beckhauser Uliano

Rodrigo Rodrigues de Freitas

Yalin Brizola Yared

Resumo: A discussão sobre Educação Sexual nas escolas de maneira intencional e crítica, com vistas à emancipação, de maneira geral, tem despertado insegurança e desconforto nos/as professores/as, principalmente quanto às questões ligadas a Educação Sexual Emancipatória. Com o fortalecimento de movimentos conservadores, surgiu o Projeto de Lei nº 7180/14 intitulado “Escola Sem partido” (ESP), que pretende censurar e criminalizar o debate sobre a formação integral do sujeito em aspectos, como gênero, sexualidade, sexo entre outros. Por meio de uma análise da legislação e do histórico das disciplinas de biologia e educação sexual, esta pesquisa realiza reflexões sobre o papel da educação sexual emancipatória para o Novo Ensino Médio de Santa Catarina.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil enfrenta um fortalecimento de movimentos fundamentalistas e ultraconservadores que buscam reprimir os direitos conquistados neste campo ao longo da história. O Projeto de Lei nº 7180/14 intitulado “Escola Sem partido” (ESP), buscou censurar e criminalizar o ensino de temas como sexualidade, direitos humanos, entre outros (Fraga, 2019), subtraindo o termo gênero da III diretriz do Art. 2º do Plano Nacional de Educação.

O termo “ideologia de gênero” tem sentido pejorativo e ganha força no ESP por meio de polêmicas, nas quais insinuam que a escola vá contra os valores da família. Em 2018, o Projeto de Lei “Escola Sem partido” ganhou maior visibilidade e, em 2019 o Projeto de Lei nº 246/2019 foi intitulado de “versão 2.0”. Entre as poucas alterações realizadas em relação ao PL ESP, destaca-se a determinação do Art. 7º, em que as instituições de ensino ou os estudantes tenham o direito de gravar as aulas. Essas condições favorecem o autoritarismo como necessário a ordem e bem-estar social. Com a intensificação desses movimentos, os professores começaram a vivenciar na sua prática docente a repressão e a perseguição por desenvolver atividades numa perspectiva intencional e emancipatória da Educação Sexual.

Conforme argumentaremos, em Santa Catarina, esse movimento atinge contornos dramáticos, se opondo diametralmente a vertente pedagógica da Educação Sexual Intencional numa perspectiva Emancipatória. Sobre esta vertente, Nunes (1996, p. 224) explica que não se trata de problematizar a sexualidade “enquanto genitalidade ou manifestações instintivas de bio-poder”. Trata-se de apresentar e problematizar a sexualidade como dimensão da vida, “como energia vital da subjetividade e da cultura, pulsão de vida e de morte, expressão plena da condição” humana, que constitui a nossa própria existência (Nunes, 1996, p. 224). Por isso, é urgente e necessário lembrar e destacar que “a noção da sexualidade humana, conquanto humana é a condição primeira para uma formação emancipatória frente à própria existência” (Nunes, 1996, p. 224).

Isto significa que esse processo envolve a valorização dessa importante dimensão humana, pois almeja estimular educandos e educandas a refletirem de forma crítica. Assim dizendo, é uma

Educação democrática, pautada nos Direitos Sexuais enquanto Direitos Humanos fundamentais e universais. Abrangem a consciência crítica da complexidade dessa construção, desse processo que é dinâmica, ou seja, está sempre em movimento, buscando a superação da contradição e alienação. Representa um processo educativo para a responsabilidade social e afetiva (Yared *et al.*, 2020, p. 05).

A seguir, iremos apresentar um breve histórico sobre a disciplina de biologia e educação sexual no Brasil para, posteriormente tratarmos da base legal que estruturou a reformulação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina.

2 BREVE HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA NO BRASIL

A disciplina de Biologia teve sua trajetória marcada por diferentes contextos históricos e legislações no decorrer dos anos (Reznik,1995). De forma geral, o ensino de Biologia esteve relacionado com o ensino de Ciências Físicas e Biológicas.

O ensino de Ciências só foi incluído no currículo do ensino secundário em 1837 em um colégio do Rio de Janeiro (Bueno *et al.*, 2012). Com a Lei nº 4.024 da LDB de 1961¹, tornou-se obrigatório o ensino de Ciências para o 8º e 9º ano (antigas 7ª e 8ª

¹ A Educação na época era regida pela constituição de 1946, que tinha a seguinte organização: a) a Ensino pré-primário, sendo escolas maternais e jardins de infância; b) Ensino primário de 4 anos, sendo possível ter o acréscimo de mais dois anos com o ensino de Artes aplicadas; c) Ensino médio, dividido em dois ciclos: o ginasial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos, porsua vez, compreendendo o

séries do ginásio). Em março de 1962, o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Educação editaram as normas de ensino, sendo possível desdobrar o ensino de Ciências Físicas e Biológicas em Biologia, Química e Física.

Esse período foi marcado pela participação intensa das sociedades científicas, das Universidades e de acadêmicos onde elaboraram a literatura especializada de “sopa alfabética”, uma vez que os projetos de Física (*Physical Science Study Committee – PSSC*), de Biologia (*Biological Science Curriculum Study – BSCS*), de Química (*Chemical Bond Approach – CBA*) e (*Science Mathematics Study Group – SMSG*) são conhecidos universalmente pelas suas siglas.

Porém, em 1964, ano da Ditadura Militar, houve novas transformações políticas e, conseqüentemente, no campo da Educação. Laboratórios foram montados e financiados *pela United States Agency for International Development (USAID)*, sendo uma tentativa de se aproximar do modelo de Educação dos Estados Unidos. No entanto, o resultado não foi o esperado, tendo em vista o investimento feito.

Nas décadas de 1960 e 1970 aumentou o desenvolvimento da industrialização na América Latina e, conseqüentemente, o governo colocou como prioridade para o Ensino Médio a formação profissionalizante, descaracterizando sua função no currículo. Nesse mesmo período, com a reforma de 1971 e com a aprovação da Lei nº 5.692/71, as escolas passaram a receber guias de instruções para as atividades teóricas e práticas, com ênfase na avaliação.

Em 1996, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, a qual estabelece, no parágrafo 2º do seu Artigo 1º, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O Artigo 26º estabeleceu que “os currículos do ensino 25 fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta Lei e em cada sistema de ensino”. As tendências recomendadas eram as aulas práticas, projetos e discussões, jogos e exercícios no computador. No mesmo período (1998) foi lançada as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A partir dos anos 2000, o ensino de Ciências/Biologia no Brasil teve forte influência da globalização e algumas reformas na educação brasileira influenciaram e continuam influenciando o ensino de Ciências/Biologia, entre elas os “Parâmetros Curriculares + Ensino Médio (PCN+)” que buscava a resignificação dos métodos de

ensino secundário e o ensino técnico e o Ensino superior. Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.htm>. Acesso em: 11 dez. 2023.

abordagem dos conteúdos de Biologia. Também surge a proposta de articulação entre competências e aprendizado de Ciências da Natureza e da Matemática. “Além disso, sugere os temas estruturadores da disciplina a ser ensinada, mas considerando a necessária integração com outras disciplinas, não só da mesma área, como também as outras duas que envolvem a linguagem e código e ciências humanas” (Duré, 2015, p. 22).

Em 2018 a Base Comum Curricular do Ensino Médio é aprovada como modalidades orientadoras e que aponta habilidades e competências que os/as estudantes devem desenvolver. A disciplina de Biologia é integrada, junto à Física e à Química, denominada “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” (CNT). Para a BNCC, os/as jovens estudantes são “participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos; sociedades essas que também são dinâmicas e diversas” (Brasil, 2018, p. 463).

3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

Quando pensamos em Educação Sexual, é comum lembrarmos uma aula de Ciências ou Biologia, envolvida com risos e burburinhos no meio de tantos nomes da anatomia e fisiologia humana. Aulas em sua grande maioria pontuais, no formato de palestras lideradas por profissionais da área da Saúde. Embora a Educação Sexual aconteça a todo momento, sendo de maneira informal ou formal, ainda encontramos pais com receio de conversar com seus filhos.

Nas escolas que frequentemente trabalham a Educação Sexual intencional, mas somente de forma pontual, quando surgem, por exemplo, alunas grávidas, casos de homofobia, distúrbios alimentares ou denúncias de violência sexual, digo que é aquela velha expressão: “Educação Sexual só para apagar fogo”. Mas não podemos perder de vista que vivemos processos de Educação Sexual em todos os momentos, pois como afirma Melo (2011, p.39), a “Educação Sexual também sempre acontece plenamente em todos os grupos sociais, em todas as épocas, em todas as culturas, e se expressa em diferentes paradigmas que se refletem em todos os segmentos e organizações sociais, dentre elas, a escola”.

Fazendo um recorte histórico sobre a Educação Sexual no Brasil, entre 1920 e 1930, aconteceram as primeiras iniciativas formais de processos de Educação Sexual nas escolas, incentivadas por médicos, com o cunho moralista e biológico. Enquanto

isso, liderado pela feminista Bertha Lutz, a intenção da Educação Sexual nas escolas era para proteção à infância e à maternidade (Ribeiro, 2013).

Em 1930, houve a tentativa da Educação Sexual ser incluída como disciplina no currículo escolar, no Colégio Batista no Rio de Janeiro (Figueiró, 1998). Enquanto isso, em 1933, foi criado o Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), sendo um dos fundadores José de Albuquerque, médico e pioneiro em levar informações sobre Educação Sexual à população e por produzir materiais científicos sobre o tema (Yared, 2011).

A década de 1950 foi marcada pelo avanço dos meios de comunicação e a Educação Sexual continuou ganhando espaço nos ambientes escolares. Entretanto, com medo do conhecimento científico que chegava à população “os católicos desempenharam forte protagonismo no debate público sobre a temática, rejeitando medidas educativas que deslocassem da família o papel central na formação sexual de crianças, adolescentes e jovens” e “compreendiam a educação sexual como parte de uma educação geral que deveria ser direcionada para a formação da castidade” (Carvalho; Kodama, 2020 p. 03).

Na década de 1960, embora este período tenha sido marcado pela forte presença da Igreja Católica na Educação domiciliar, também foi marcado por movimentos sociais por jovens que questionavam os “padrões vigentes, contribuindo para a liberação sexual no país” (Bueno; Ribeiro, 2018, p. 51). Destaca-se, porém, que em 1968 ainda não existiam leis que proibissem ou tornassem obrigatório programas de Educação Sexual nas Escolas.

Mas em 1970, período ainda marcado pela Ditadura Militar, foi regulamentado o Decreto-Lei nº 1.077/70 cuja finalidade foi a censura prévia para livros. Em 1976, segundo Falsia (2021), predominou o argumento de “falta de prioridade” sobre a temática. Pautada também em Bueno e Ribeiro (2018) e Figueiró (1998), Falsia (2021) relembra que a conselheira Edília Garcia representou oficialmente o Brasil no Primeiro Seminário Latino-Americano de Educação Sexual, destacando em uma de suas falas que, no nosso país, o essencial era saber ler e escrever, diminuindo a importância do debate da Educação Sexual nas Escolas. Em 1978, a Ditadura Militar arrefece e inicia uma abertura política, assim, os programas de Educação Sexual nas escolas retornam de forma oficial. Foi um momento marcado pela chegada das pílulas anticoncepcionais, aumento do interesse em conversas sobre sexualidade e de movimentos de orientações em rádios e telefones.

Já o ano de 1980 é marcado por um novo período. Bueno e Ribeiro (2018) relembram que naquela época foi criada a Associação Brasileira de Educação Sexual (EDUSEX), tendo o aumento de pesquisas de mestrado e doutorado na área de Educação Sexual. Também nesta década ocorreu a fundação oficial do Centro de Sexologia de Brasília (CESEX) (Bedin, 2016; Silva, 2002). Foram desenvolvidos mais programas e novas experiências nas escolas. Entretanto, a estratégia mais comum utilizada na época era o convite de profissionais da área da Saúde para realizar palestras aos estudantes.

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, com o aumento dos casos de pessoas infectadas com o vírus do HIV/AIDS e maior número de casos de gravidez na adolescência, a Educação Sexual começou a ganhar maior notoriedade e a ter maior aceitação das famílias. Também nos anos 1980, com o lançamento das bases da sexologia, as produções acadêmicas acerca da sexualidade e Educação Sexual no Brasil tiveram um aumento significativo (Ribeiro; Monteiro, 2019). Com o passar dos anos, os professores foram amadurecendo a ideia de que seriam agentes primordiais no desenvolvimento de projetos em Educação Sexual, e não unicamente por profissionais da saúde.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e com a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, o Governo Federal reconheceu a Educação Sexual como sendo um assunto importante e necessário para ser discutido nas escolas (Ribeiro; Monteiro, 2019). Assim, o incentivo para trabalhar Educação Sexual nas escolas foi maior, o que gerou um amadurecimento sobre o tema. O tema “Educação Sexual” é a primeira temática que deveria ser trabalhada de forma transversal (Silva, 2002). No entanto, os/as professores/as ainda não estavam preparados/as para trabalhar esses assuntos e, segundo Figueiró (2009), os parâmetros não alcançaram seus objetivos.

No ano de 2012, no Estado de São Paulo, foi criado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP, campus Araraquara, o primeiro curso de Mestrado em Educação Sexual. E atualmente há diversos Grupos de Pesquisa e Estudos nas universidades brasileiras com pesquisadores e pesquisadoras atuando na produção de conhecimento em Educação Sexual. Nesse sentido, destacamos dois importantes Grupos: o Grupo de Estudos sobre Educação Sexual (GESS) e o Grupo de Pesquisa EDUSEX – Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC.

O GEES, coordenado pela pesquisadora Dra. Mary Neide Damico Figueiró, professora Sênior da Universidade Estadual de Londrina (UEL), desenvolveu, no período de 1995 a 2013, projetos de extensão universitária de formação continuada de educadores/as sexuais, sendo professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio em diversas áreas (Figueiró, 2001).

Por sua vez, o Grupo EDUSEX, liderado pela pesquisadora Dra. Sonia Maria Martins de Melo, professora aposentada e atualmente voluntária da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), apresenta uma trajetória de mais de 35 anos atuando na produção de conhecimentos científicos e qualificados na perspectiva emancipatória de Educação Sexual, tanto na Graduação como na Pós-Graduação articulando ensino, pesquisa e extensão (Melo *et al.*, 2020). Juntamente com o Grupo EDUSEX, Melo (2019) cunhou o termo “Educação Sexual Intencional Emancipatória” – que será discorrido mais a frente – refletindo sobre a sensibilização intencional de “educadores/as sobre as possibilidades existentes de construirmos coletivamente uma proposta nesta abordagem” (Melo *et al.*, 2020, p. 216).

Neste sentido, ressaltamos que desde 1987 o Grupo EDUSEX oferece pioneiramente no Brasil disciplinas específicas sobre Educação Sexual no curso de Pedagogia presencial, no Centro de Ciências Humanas e da Educação/FAED/UDESC e originou disciplinas sobre a temática na Pedagogia EaD, no Centro de Educação a Distância/CEAD/UDESC, ministradas até hoje por pesquisadoras que se aperfeiçoaram junto ao Grupo EDUSEX (Melo *et al.*, 2020).

4 EDUCAÇÃO SEXUAL INTENCIONAL E EMANCIPATÓRIA NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE

No Estado de Santa Catarina, a Proposta Curricular informa que:

A Educação Sexual, em toda a Educação Básica, aponta para a necessidade de superar padrões estereotipados das relações de gênero e do modelo familiar único, pautado na família nuclear. O contexto atual requer o reconhecimento dos diversos arranjos (organizações, configurações) familiares da contemporaneidade, o que possibilitará a reflexão e problematização do conceito de família, ampliando os recursos para discutir gênero, diversidade sexual e direitos humanos (Santa Catarina, p. 61, 2014).

Considerando o Art. 26º, item dois da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que menciona:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Organização das Nações Unidas, 1948, p. 6).

A Constituição Federal expressa no Art. 206 os princípios da Educação Nacional, sendo eles: “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber, e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Brasil, 1988, Art. 206).

Já no seu Art. 227, a Constituição Federal traz como:

Dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, Art. 227).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende que, ao terminarem o Ensino Fundamental, os/as estudantes estejam:

Aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. (Brasil, 2018, p. 327).

No que se refere ao Ensino Médio, “as aprendizagens esperadas para os discentes são as mesmas do Ensino Fundamental, articulando habilidades e competências, tendo foco na formação integral de cada estudante” (Brasil, 2018, p. 470).

O Diário Oficial de Santa Catarina sancionou a Lei Estadual nº 18.637, de 8 de fevereiro de 2023, que objetiva criar a Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e o Adolescente. Essa é mais uma tentativa de manobra² ao fortalecimento das perseguições aos educadores e educadoras no país.

² O projeto de lei traz em seu Art. 2º nos seguintes parágrafos: II – ampliar o conhecimento de crianças e adolescentes sobre o direito de liberdade de aprender conteúdo politicamente neutro, livre de ideologia, respeitando o pluralismo de ideias e a liberdade de consciência assegurada pela Constituição Federal; IV – informar os pais ou responsáveis sobre o direito de as crianças e adolescentes receberem educação

Impedir que as crianças e adolescentes tenham acesso às informações que fazem parte da sua realidade e de quem eles são, é restringi-los da compreensão da vida social. Da mesma forma, dificultar com que os professores abordem intencionalmente temas relacionados à Educação Sexual em sala de aula, é comprometer a formação integral, prevista na Constituição Federal de 1988 e nos documentos que regem a Educação brasileira.

Proposta Curricular de Santa Catarina considera a sexualidade como parte da identidade “construída na cultura e no meio social” (Santa Catarina, 2014). Gesser, Otramari, Panisson (2015) nos possibilitam identificar que a maioria dos/as professores/as que atuam na Educação Básica não tiveram acesso à formação inicial e/ou continuada relacionadas à temática Sexualidade voltada aos Direitos Humanos. Após formados, os/as professores/as ainda encontram contradições, pois são cobrados para que promovam uma educação libertadora, emancipatória e crítica, mas quando o paradigma da Educação Sexual está em debate, a repressão que sofrem pela sociedade faz com que o desgaste emocional seja grande o suficiente para que eles/as, muitas vezes, desistam de trabalhar esses temas de maneira integral.

A promoção de uma Educação Sexual libertadora com vistas à emancipação depende de diversos aspectos, dentre eles, desenvolver atividades com metodologias ativas que deem oportunidades para que os/as educandos/as promovam a capacidade do pensamento crítico. No Brasil, as metodologias ativas aparecem como “alternativas para a superação de paradigmas pedagógicos convencionais, com vistas a atender competências exigidas na atualidade e a potencializar criticamente a prática docente e a formação cidadã” (Yared; Melo; Vieira, 2020, p. 03).

moral de acordo com as convicções familiares; VI – conscientizar os professores de que, no exercício de suas funções, devem respeitar as convicções políticas, ideológicas, morais e religiosas dos estudantes. Art. 3º Durante a Semana a que se refere esta Lei, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais de fácil acesso, cartazes com, no mínimo, 70 cm (setenta centímetros) de altura por 50 cm (cinquenta centímetros) de largura, e fonte em tamanho compatível, em que deverão constar os seguintes deveres do professor:

I – o professor não se valerá da audiência cativa dos estudantes com o objetivo de persuadi-los a quaisquer correntes políticas, ideológicas ou partidárias;

II – o professor não discriminará nem avaliará os estudantes em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da inexistência delas;

III – o professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus estudantes a participar de manifestações ou atos políticos;

IV – ao tratar de questões políticas, sociais, culturais, históricas e econômicas, o professor apresentará aos estudantes, de forma equitativa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V – o professor respeitará o direito de os estudantes receberem educação moral de acordo com as convicções de sua família; e

VI – o professor assegurará que, dentro da sala de aula, os direitos dos estudantes não serão violados pelas ações de terceiros.

Embora, tantos movimentos citados que buscam boicotar a Educação Sexual intencional, crítica e consciente nas escolas, em 2018, com as atualizações da reforma do Ensino Médio, aconteceu um “intenso debate sobre a atualização do Currículo” no Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2020, p. 22). Professores/as e uma equipe de colaboradores/as reformularam o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC - Ensino Médio). O Caderno 3 (Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense), busca expandir os aprendizados promovidos pela formação geral e vislumbra metodologias ativas e que proporcionem a vivência de processos de Educação Sexual no Território Catarinense.

Desta forma, apesar dos retrocessos promovidos pela ESP no nível nacional e do Estado de Santa Catarina, consideramos que os documentos orientadores do Novo Ensino Médio estão alinhados com o paradigma emancipatório de Educação Sexual, pois vislumbram transformações individuais e coletivas de maneira crítica e que proporcione o despertar pelo conhecimento da sua própria sexualidade.

REFERÊNCIAS

BEDIN, R. C. **A história do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP**. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2016.

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

BUENO, Giuliana Maria Gabancho Barrenechea; FARIAS, Sidilene Aquino de; FERREIRA, Luiz Henrique. Concepções de ensino de ciências no início do século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 18, p. 435-450, 2012.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, 29: 49-56, 2018.

CARVALHO, C. C. de; KODAMA, K. A. educação sexual no confessionário: mediação da ciência pelos católicos nos impressos Lar Católico e Família Cristã (década de 1950). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020.

FALSIA, R.O. N. **Educação sexual**: análise de conteúdo do livro de ciências do 8º ano adotado no Colégio Pedro II. 2021. 96 f. Monografia (Especialista) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Biologia vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: em busca de mudanças Londrina: UEL, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances**, v. IV, p. 123-133, 1998.

FIGUEIRÓ, M.N.D. **A formação de educadores sexuais**: possibilidades e limites. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, 2001.

FRAGA, Melina Costa Lima. “**Meninos vestem azul e meninas vestem rosa**”: analisando redes discursivas e as lições de gênero do “Escola Sem Partido”. 2019. 192 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2019.

DURÉ, Ravi Cajú; ABÍLIO, Francisco José Pegado. **Um olhar sobre o ensino de biologia**: a percepção de educandos do Ensino Médio de quatro escolas públicas da cidade de João Pessoa–Paraíba. Monografia de Licenciatura em Ciências Biológicas: UFPB, 2015.

GESSER, M; OLTRAMARI, L, C; PANISSON, G. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 558-568, 2015.

MELO, S. M. M. *et al.* Educação sexual e produção de conhecimento: reflexões sobre o trabalho integrado de dois grupos de pesquisa. **Humanidades & Inovação**, Palmas (TO), v. 7, n. 27, p. 212-225, 2020.

MELO, S. M. M. *et al.* **Educação e sexualidade**. 2. ed. Florianópolis: UDESC, 2011.

NUNES, Cesar Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

REZNIK, Tânia. **O desenvolvimento do conceito de gene e sua apropriação nos livros didáticos de Biologia**. Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

RIBEIRO, P. R.M; DE S. MONTEIRO, S. A. Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 1254-1264, 2019.

RIBEIRO, P. R. C. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. *In*: RIBEIRO, P. R. C. (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 11-16.

SILVA, O. M. da. Origens da educação (Sexual) brasileira e sua trajetória. *In*: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2., Teresina, 2002. **Anais**. Teresina: EDUFPI, 2002.

YARED, Brizola Yared; MELO, Sonia Maria Martins de; VIEIRA, Rui Marques. A importância do pensamento crítico em inovações curriculares: interface com a educação sexual emancipatória. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

YARED, Y. B. **A educação sexual na escola**: tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia. 2011. 140f. *Dissertação* (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2011.

AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA EM EDUCAÇÃO SEXUAL POR SUPERVISORES E PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Ediane da Silva

Yalin Brizola Yared

Resumo: O presente trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Objetiva problematizar as possibilidades do supervisor escolar em orientar a prática pedagógica crítica em educação sexual aos professores/as que ensinam ciências, com o aporte legal da Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014) e do Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2017), de uma escola municipal do estado de Santa Catarina. O paradigma epistemológico foi o Materialismo Histórico-Dialético, com a utilização do método dialético de análise da realidade. De natureza qualitativa, configurou-se em uma pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados fundamentou-se nos passos de Lima e Mito (2007), e a Análise de Conteúdo em Triviños (2012) e Bardin (2014). A Declaração do Direitos Sexuais (WAS, 2014) e a abordagem FA²IA (Vieira; Vieira, 2005) foram os documentos norteadores para a elaboração dos indicadores. Os resultados indicam em que a educação sexual pode e deve ser trabalhada numa perspectiva emancipatória na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil. Ainda, registra-se a possibilidade de formação continuada aos supervisores/as e professores/as diante da temática.

Palavras-chave: Supervisão escolar crítica. Pensamento crítico. Educação sexual emancipatória. Ensino de ciências. Legislação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa¹ desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e no contexto de dois grupos de pesquisa – o grupo Formação de Educadores e Educação Sexual (EDUSEX) e o grupo Educação em Ciências e Pensamento Crítico (GPECrit). Sua problemática surgiu com base na vivência da primeira autora, tanto como professora da área das Ciências Biológicas na rede pública estadual de ensino quanto como supervisora escolar em uma escola pública de um município de Santa Catarina.

A sexualidade representa um desafio a ser trabalhado nos ambientes escolares. Ainda se registra que há medo, insegurança e falta de credibilidade de trabalhar a

¹ Pesquisa financiada pelo programa de bolsas Universitárias do Estado de Santa Catarina (UNIEDU).

educação sexual devido à repressão, mitos, tabus, crenças, o que faz com que professores e professoras deixem de abordar intencional e criticamente a temática. Inclusive, em grande parte das vezes, muitos ambientes escolares acreditam que este trabalho é só de responsabilidade dos/as docentes da área de Ciências Biológicas, esperando que eles/as assumam essa tarefa (Yared, 2011).

Destaca-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam que os trabalhos relacionados aos temas transversais sejam desenvolvidos por todas as áreas do conhecimento. E, aí, estão incluídos, portanto, a saúde e o corpo humano, pois existe uma necessidade de “conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (Brasil, 1997, p. 6).

Para brevemente compreender o papel do Supervisor/a Escolar, conceituado conforme Nérici (1987), ele é responsável pela execução de planejamentos, acompanhamento, avaliação e controle, um entendimento presente durante o século XX. No entanto, essa visão sofreu resignificação no século atual, como apontado por Gaspar, Seabra e Neves (2012), a partir de uma base epistemológica ancorada na compreensão de Supervisão Escolar fundamentada na observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança. Desta forma, o conceito de supervisão passa a ser direcionado para uma ação formativa, pois se acredita que “supervisionar é dinamizar”.

Destarte, a pesquisa foi baseada na justificativa de compreender como supervisores escolares podem potencializar a prática didático-pedagógica de professores que ensinam Ciências ao abordar intencionalmente a educação sexual e o que legislações lhes garantem por direito. Neste caso específico, os documentos sob foco de análise foram a Proposta Curricular de Santa Catarina (PS/SC, 2014) e o Projeto Político-Pedagógico (2017) de uma escola municipal do estado de Santa Catarina.

Nesse sentido, diante de tantas incertezas e lutas no campo educacional, questionam-se: existe apoio legal em Santa Catarina para que professores e professoras que ensinam Ciências desenvolvam um trabalho crítico e emancipatório em educação sexual junto a seus estudantes? O que a legislação vigente analisada proporciona na orientação das práticas pedagógicas desses docentes e como supervisores escolares podem contribuir nesse processo?

2 SEXUALIDADE COMO DIMENSÃO HUMANA E PENSAMENTO CRÍTICO

Um dos alicerces teóricos da pesquisa refere-se à Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014), que afirma que é por meio da sexualidade que se vivenciam e expressam “pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos”, assim como a sexualidade sofre diversas influências, sejam elas ocorridas pela “interação de fatores biológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais”.

Entende-se, com base em Carvalho (2009), que é preciso compreender a educação sexual como uma ação planejada, sistematizada, coletiva, de todos/as os/as integrantes do corpo docente, inclusive estando presentes, no diálogo com as famílias, as problematizações sobre as “relações sexuais, violência, tolerância, respeito, diversidade, papéis sociais de mulheres e homens, adolescência, comportamentos de riscos, DST², religiosidade (que é diferente de religião, no seu sentido institucional), valores, dignidade, respeito, etc.” (Carvalho, 2009, p. 6). Sendo assim, as pessoas têm direito ao acesso à informação e ao conhecimento científico, o que possibilita avaliar, analisar o seu cotidiano, as suas ações e atitudes (Was, 2014).

Todavia, compreende-se que sem o acesso ao conhecimento científico, não se pode ser cidadão e cidadã crítico/a, logo, não se pode pensar criticamente e ser capaz de interpretar a realidade sem acesso ao conhecimento e informação de qualidade. Por essa razão, pauta-se na interface e embasamento teórico entre a educação sexual emancipatória, que não é “mera reprodução do que está posto na sociedade e, sim, a reconstrução consciente e participativa de um saber amplo e universal, sem distinção de qualquer ordem. E essa reconstrução **deve recomeçar dentro de cada um**, espalhando-se para o nível coletivo” (Melo *et al.*, 2011, p. 63, grifo nosso), bem como as teorias do pensamento crítico, pois não há como ser crítico orientado e pautado em equívocos, em erros e mentiras.

Todos devem ter acesso à informação cientificamente precisa e esclarecedora sobre sexualidade, saúde sexual, e direitos sexuais através de diversas fontes. Tal informação não deve ser arbitrariamente censurada, retida ou intencionalmente deturpada (Was, 2014).

² No ano de 2016, a terminologia “doença” da sigla “DST” caiu em desuso. “O Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais passa a utilizar a nomenclatura ‘IST’ (infecções sexualmente transmissíveis) no lugar de ‘DST’ (doenças sexualmente transmissíveis)” (Brasil, 2017).

Entende-se que um/a professor/a que se dedique a ser um educador crítico poderá desenvolver habilidades como: analisar melhor, avaliar com mais efetividade, argumentar de forma lógica e precisa. Proporcionando desenvolver o raciocínio, “as habilidades de um pensador crítico são por isso intelectuais (investigativas, analíticas e questionadoras, de especular ideias, conceitos, argumentos, etc.), são habilidades em que se treina o ler, escrever e pensar, e são todas técnicas mentais” (Canal, 2014, p. 126). Assim, a promoção de habilidades e disposições de pensamento crítico nos sujeitos pode contribuir para que cidadãos possuam “clareza, credibilidade, precisão, relevância, significado e sentido [...] entendido como uma ferramenta que nos salvaguarda do erro” (Castro, 2014, p. 26).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se norteou pelo paradigma do Materialismo Histórico-Dialético. De natureza qualitativa, configurou-se fundamentalmente num estudo bibliográfico e teórico-documental. Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo fundamentada em Triviños (2012), Bardin (2014) e Rauen (2015). A coleta de dados fundamentou-se nos passos de Lima e Miotto (2007). Textos orientadores – a Declaração dos Direitos Sexuais (Was, 2014) e a abordagem FA²IA (Vieira; Vieira, 2005) – contribuíram para a elaboração dos indicadores. Desta forma, a educação sexual e o pensamento crítico contribuíram como alicerces às buscas aos documentos oficiais e ao aporte que concedem a professores e supervisores escolares ao executar um trabalho emancipatório e crítico nas instituições de ensino.

A seguir, apresenta-se sinteticamente a forma como foram estabelecidos os indicadores, a análise realizada e, por fim, os resultados alcançados diante das reflexões das análises dos referidos documentos: Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC, 2014) e do Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2017) de uma escola municipal do estado de Santa Catarina.

4 ELABORAÇÃO DOS INDICADORES

Elaboraram-se os indicadores a partir da construção de matrizes analíticas adaptadas dos estudos de Zeglin (2016), Silvério (2012) e Silvério e Marcomin (2013). Para evidenciar nos documentos as contribuições da educação sexual emancipatória,

os indicadores foram elaborados a partir de um documento fundamental na área, entendido, inclusive, como direitos humanos fundamentais e universais: a Declaração dos Direitos Sexuais – *Word Association for Sexual Health* (Was, 2014). E, para evidenciar nos documentos as contribuições das teorias do pensamento crítico, os indicadores foram elaborados a partir da tipologia FA²IA³, cunhada pelos autores portugueses Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) e Vieira e Vieira (2005).

Portanto, foram analisados a Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2017) de uma escola municipal do estado de Santa Catarina. Por meio desses documentos, foram executados os seguintes passos: **1-** leitura dos documentos para promover a compreensão global; **2-** identificação dos termos fundamentais e/ou potenciais relacionados à educação sexual emancipatória em uma perspectiva crítica: foi realizada uma leitura criteriosa da Declaração dos Direitos Sexuais (Was, 2014) em busca dos possíveis indicadores. Para a identificação dos termos fundamentais e/ou potenciais relacionados ao pensamento crítico, foram utilizados os termos da tipologia FA²IA (Vieira; Vieira, 2005); **3-** definição dos indicadores referentes à educação sexual emancipatória e ao pensamento crítico; **4-** a partir da seleção dos dois documentos e organizados em arquivo *Portable Document Format* (PDF), houve a possibilidade de se fazer o reconhecimento de caracteres utilizando a ferramenta “localizador” (comando Ctrl+F). Foi escolhida essa ferramenta porque permite localizar os indicadores inteiros em todo o texto, além de localizar as palavras compostas. O uso dessa ferramenta vem sendo proposto por Santos e Ferreira (2015); **5-** após encontrados os indicadores nos textos, serão feitos os recortes dos trechos dos textos para a posterior análise, com vistas a verificar se abordam a temática da sexualidade em uma perspectiva emancipatória e crítica; **6-** contabilização dos indicadores; **7-** reflexão sobre os achados nos referidos documentos.

As reflexões visavam à determinação dos indicadores que iriam subsidiar a análise documental dos referidos documentos e contribuir com subsídios à educação sexual intencional, emancipatória e crítica. Desta forma, os indicadores de busca que deram subsídios à educação sexual emancipatória foram: **sexualidade, saúde/ saúde sexual, gênero, sexo, identidade, igualdade**. E os indicadores de busca que deram subsídio à análise sobre o pensamento crítico foram: **pensamento crítico, crítico, reflexivo e questionar/questionador**.

³ Taxonomia criada pelos autores Vieira e Vieira (2005, p. 117-118).

Iniciaram-se as análises por meio dos indicadores elencados a partir da WAS (2014) e foi encontrada a seguinte incidência: cinco para **sexualidade**, dez para **sexo**, um indicador para **saúde sexual**, dezesseis para **saúde**, cento e treze para **gênero**, sessenta e dois para **identidade**, trinta e três para **igualdade e** um para **prazer**.

Posteriormente, realizou-se a busca pelos indicadores do pensamento crítico e se encontrou a seguinte incidência: um para **pensamento crítico**, treze para **crítico**, três para **reflexivo**, quatro para **questionar/questionador**.

Encontrou-se, no referido PPP, em relação à educação sexual emancipatória, a seguinte incidência: nenhum para **sexualidade**, dois para **sexo**, doze para **saúde**, nenhum achado para **saúde sexual**, quatro para **gênero**, vinte para **identidade**, cinco para **igualdade e** cinco para **prazer**.

E, finalmente, as incidências sobre o pensamento crítico encontradas no PPP foram: nenhum para **pensamento crítico**, nove para **crítico**, quatro **reflexivo**, e dois para **questionar/questionador**.

Destarte, a partir da explicitação dos indicadores que possuíam maior expressividade e relevância ao fenômeno em estudo, foram realizadas análises, discussões e interpretações referenciais dos dados de cada indicador em cada documento, a saber: da Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014) e Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2017) de uma escola municipal do estado de Santa Catarina. Essas análises foram conduzidas individualmente e exaustivamente utilizando a análise categorial temática de Bardin (2014) e com aporte teórico da área, levantada a partir de busca sistemática. Desse movimento analítico intenso, originaram-se os resultados apresentados a seguir.

5 RESULTADOS

As análises elucidaram carências e fragilidades, mas também vastas possibilidades de ações pedagógicas e algumas vezes pouco conhecidas por docentes. Os resultados apontam que os amparos legais existem e contribuem para que os trabalhos sobre sexualidade nos espaços escolares, inclusive em sala de aula, ocorram de forma libertadora, científica e problematizadora, pelo suporte essencial que os documentos fornecem. Assim, podem nortear uma ação didática progressista e menos repressora, mais humana e menos discriminatória, mais compreensiva e menos julgadora.

De modo geral, a PC/SC (2014) enfatiza a importância do diálogo a respeito de saúde, destacando a saúde da mulher como um direito e abordando as políticas públicas e práticas sexuais seguras para todos/as, independentemente do tipo de prática sexual, mas que todos/as possam ter acesso à prevenção de IST. Também faz alusão à saúde da mulher e seu direito reprodutivo como um direito líquido e certo. Reforça, ainda, a vulnerabilidade de jovens em contraírem IST, como HIV e também a gravidez na adolescência. Assinala a educação do campo como uma política de educação de saúde, que enfatiza o diálogo e a reflexão crítica de saúde. Propõe reflexão crítica sobre a mídia e sua alusão ao corpo perfeito, além de sinalizar a Educação Física como possibilitadora de um trabalho responsável com a diversidade, com a proteção e prevenção aos direitos humanos.

O indicador sexualidade, especificamente na PC/SC (2014), ultrapassa os conceitos biológicos e fisiológicos, porque se trata de uma construção de identidade, cultura e sociedade – inclusive tratando-se de reprodução, pois esta deve ser uma escolha e não uma imposição. Dentro dessa ótica, também há preocupação com os padrões estipulados de beleza estética pela mídia, numa relação de consumo e compra da boa forma física. Nesse sentido, reafirma-se a importância de se pensar a educação sexual emancipatória como singularidade a ser trabalhada no currículo escolar.

Algo que ficou perceptível no PPP estudado é que não há indicadores de sexualidade e nem de pensamento crítico explícitos, e assim deixam uma lacuna para trabalhar as temáticas, mas que implicitamente aparecem por meio dos demais indicadores pesquisados. Também se percebeu que no PPP a Educação Infantil apresenta muitos elementos que remetem a uma educação sexual emancipatória. Assim, registra-se a necessidade de que a instituição de ensino que proveu o PPP para a pesquisa busque elementos, reflexões e formações docentes para dialogar sobre a temática, lembrando que o ser humano é um ser sexuado e a sexualidade “não se encontra desvinculada de todo este processo educacional sócio-político” (Nunes, 1996, p. 237). Considera-se urgente a necessidade de abordar e desenvolver essa temática no referido PPP intencionalmente, inclusive, denunciando o currículo oculto.

Com relação ao indicador da saúde sexual, percebeu-se que a PC/SC não apenas se preocupa com as ISTs, mas traz toda uma abordagem pautada na integralidade do ser humano, sua valorização, seus cuidados. Enquanto o PPP, que apresenta um diálogo muito fortalecido com a natureza e a preservação e proteção para a vida, precisa preencher as lacunas quanto ao sexo protegido, atualizar a

terminologia para ISTs, além das possibilidades de relações sexuais fora do padrão hegemônico da heterossexualidade.

No que tange ao indicador sexo, destacam-se nos achados: a diferença entre sexo biológico e gênero; em algumas culturas os valores educacionais e éticos sobrepõem a biologia; a relação do sexo biológico com o fato de ser/poder mãe e querer/direito ser mãe; discussão sobre práticas sexuais que vão além do sexo vaginal; e a atenção pelo não preconceito e discriminação de raça, crença, sexo e origem. Ainda ressalta que o conhecimento não deve estar segregado por disciplinas, como Ciências e Matemática, em função de gênero ou sexo da criança. Enquanto no PPP (2017) este indicador encontra-se imerso em apenas um projeto institucional em que realça para a não discriminação de sexo, bem como etnia, crença, cultura e de classe. Percebem-se o cuidado e o compromisso com que foi idealizado e realizado o projeto e que, inclusive, pode se expandir para ser trabalhado durante todo o ano letivo e não somente em uma semana ou dia destinado a comemorar cada episódio.

Outra informação que chamou a atenção foi o indicador gênero, que no PPP evidencia o respeito pelas diferenças e o acompanhamento das mudanças sociais. Contudo, há lacunas que podem ser preenchidas e encontradas na PC/SC, que faz referência aos direitos humanos, e que o PPP também menciona no indicador igualdade.

O conceito de gênero é abordado na PC/SC (2014) e aponta para o reconhecimento dos direitos humanos, das várias construções de masculinidade e feminilidade, das influências culturais e históricas na construção do gênero, da igualdade, da justiça e da inclusão da equidade de gênero, da pluralidade familiar. Também visa ao respeito à diversidade aos grupos LGBT, no combate à evasão de estudantes e profissionais da educação. Em paralelo, fez-se o cruzamento com o PPP (2017). Neste documento o indicador gênero é lembrado no respeito às diversidades e nas mudanças sociais, porém nada consta explicitamente quanto à prevenção da evasão escolar por conta da diversidade, nome social, nem explicita como combater a discriminação, tampouco enfatiza a atenção às políticas públicas contempladas na PC/SC.

A PC/SC também traz o conceito de equidade e igualdade de gênero, e por ser um documento em âmbito de um estado brasileiro, considera-se que possui muitos elementos e riquezas de temáticas que não estão contempladas explicitamente no PPP em estudo, mas que podem ser repensadas e dispostas no documento, como as lutas

e campanhas LGBT, a não evasão escolar desses grupos, a construção e produção de materiais didáticos que promovam problematizações sobre as questões de sexualidade e gênero.

Percebe-se que o indicador identidade no PPP traz uma concepção de povo e nação, abrangendo valores, história e cultura. Assim, promove o respeito ao hino nacional, até mesmo porque uma normativa federal que todas as instituições de ensino fundamental executem semanalmente o hino nacional. Inclusive, a escola em questão realizou um projeto visando a trabalhar essa temática, o que não é encontrado explicitamente na PC/SC. Ainda o PPP destaca que a identidade da instituição seja construída por seus membros. Também vê a identidade de cada ser humano como uma construção pessoal e coletiva, o que converge com os achados na PC/SC, que valoriza o reconhecimento e combate às discriminações, assim como outros elementos que prezam por uma cultura da identidade com direitos e respeito preservados.

Na PC/SC são abordados o reconhecimento das identidades e a não restrição dos grupos excluídos, o direito à identidade de gênero e o combate às discriminações. A proposta defende uma educação para a diversidade sexual que prevê o respeito e a não exclusão social. Também cita as ações afirmativas que promovam respeito, igualdade, reconhecimento social e visibilidade, bem como proteger direitos e o sincero e fraterno respeito a todos os grupos. No PPP (2017), encontram-se a importância de se planejar as aulas voltadas para a construção da identidade individual e coletiva tanto de estudantes como da própria instituição. Faz um forte relato sobre as identidades culturais catarinenses, e a escola possui um projeto voltado à cidadania como igualdade de todos/as, envolvendo no contexto central o hino nacional mencionado pelo documento do PPP (2017).

Outro elemento significativo que contribuiu nas práticas pedagógicas refere-se à diversidade humana. O conviver com outro e com as diferenças do outro, o valorizar as especificidades do outro, pode ser contemplado durante a análise do indicador igualdade. O PPP cita igualdade de condições das pessoas com deficiência de forma explícita, o que converge nos demais pontos de garantias de direitos, valorização e reconhecimento de uma parcela das diferenças. A igualdade é mencionada na PC/SC (2014) no sentido de que todos tenham acesso e que possam permanecer na escola, que o currículo oriente para a igualdade nas relações de gênero, na convivência humana e dialógica. Destaca a importância de que ocorra o processo igualitário entre estudantes LGBT e entre seus professores e demais profissionais da educação,

refletindo o respeito pelas aprendizagens a todos/as. Também ressalta a Educação Física como promotora da igualdade e do respeito pelo próximo.

Outro fato muito significativo foi o registro sobre a importância do ato de ler e a prática de brincadeiras como momentos prazerosos. Tanto na PC/SC quanto no PPP, manifesta-se a possibilidade de as crianças serem submetidas a brincadeiras prazerosas, e o PPP traz a questão da leitura prazerosa e a importância da formação de futuros leitores.

Com relação ao pensamento crítico, encontra-se amparo pela busca e construção de cidadãos e cidadãs críticos em ambos os documentos, porém está mais fortalecido na PC/SC, com elementos que destacam a importância do pensar criticamente e suas interfaces com o meio ambiente – lacuna esta que precisa ser melhor problematizada e sustentada no PPP.

Outro fato significativo encontrado na PC/SC é a visibilidade para o ser crítico e reflexivo, o olhar e o senso crítico, as formas de pensar o mundo e assim promover leitores críticos, estudantes críticos que vão ao encontro das propostas que Vieira e Vieira (2005) apresentam e defendem. Outra informação interessante é perceber que o PPP faz menção ao uso de tecnologias com consciência, convergindo com as teorias do pensamento crítico, haja vista a importância de promover a formação de docentes para a “(re)orientação de práticas sob a perspectiva de infusão do Pensamento Crítico e Novas Tecnologias” (Lopes; Vieira; Moreira, 2015, p. 41). O PPP também traz reflexões importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem quando discorre sobre a avaliação reflexiva, a autocrítica e, conseqüentemente, o viver em sociedade.

O indicador crítico aparece nos dois documentos. Na PC/SC há grandes contribuições, pois almeja a diversidade como um tema a ser trabalhado o ano todo e não apenas em datas comemorativas, assim como ressalta que o conhecimento de várias culturas pode potencializar a vivência com as diferenças. No PPP (2017) também há convergência com a PC/SC (2014) quando aborda temas sobre senso crítico, leitor crítico e cidadãos abertos ao diálogo, a tolerância, o respeito, a solidariedade, a ética e a participação. Este documento acrescenta os direitos humanos, a tecnologia com consciência e informações competentes, novamente lembrando muito as teorias iluminadoras.

O indicador reflexivo aponta para a importância de se pensar o mundo, a sociointeração, as autocríticas e a importância de processos avaliativos formativos. O indicador questionar/questionador presente no texto da PC/SC destaca a importância

da visão de mundo, de identificar, compreender e problematizar. Sendo bem significativo para a pesquisa e para parâmetro de novos estudos, o indicador questionar/questionador no PPP defende a convivência com a diversidade, o rever posicionamentos, conhecer e analisar questões sociais e valores. Isso é de suma importância tanto para a sociedade como para que outros PPPs considerem essas questões em seus próprios PPPs.

Registra-se a importância de compreender esse significado e de que profissionais da Educação lutem para que se possa vivenciar plenamente nas instituições de ensino da Educação Básica uma educação crítica e emancipadora voltada para a promoção dos direitos humanos e dos direitos sexuais, especialmente por meio de um profissional crítico e formador: o supervisor escolar.

Cabe ressaltar também que é preciso problematizar a Supervisão Escolar para entender a supervisão e atuar junto aos docentes. Docentes e supervisores escolares possuem autonomia em suas práticas pedagógicas, mas convém lembrar que também é obrigação do profissional da Supervisão Escolar oferecer suporte pedagógico, encorajamento teórico e empoderamento aos membros da instituição escolar. Logo, está-se remetendo à educação integral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirmou-se que os documentos oficiais da Educação analisados visam à formação de cidadãos críticos e reflexivos, que, inclusive, retratam a necessidade de uma abordagem emancipatória da temática da sexualidade nos ambientes escolares.

A partir das análises dos documentos em sua totalidade, foi registrado, a cada instante, o respaldo que a educação sexual emancipatória e uma ação pedagógica crítica recebem desses documentos oficiais, assim como o amparo que docentes possuem de maneira direta ou indireta, para realizarem intervenções sobre a temática sem medos, repressões ou perseguições. Desta forma, as reflexões sobre os documentos oportunizaram observar sua potencialidade, bem como algumas lacunas que podem ser reestruturadas partindo de toda esta pesquisa. E, assim, afirmar a preocupação de ambos nos aspectos da saúde humana para a vida com qualidade, com proteção e preservação à natureza e à vida humana, englobando uma visão de ser humano holístico. Ainda, destacam-se pontos marcantes, como o relacionado à promoção do respeito e o combate à discriminação, preconceito e distinção, o que

legítima a preocupação com a saúde sexual (Was, 2014), contemplando uma educação para a saúde de todos/as. Ambos os documentos anunciam os direitos humanos como retentores da igualdade que é tão almejada atualmente.

Percebeu-se a riqueza de elementos que convergem positivamente em prol de uma prática docente crítica e reflexiva, permitindo que enfrentem as adversidades que se vivenciam neste momento histórico, especialmente diante de projetos em pleno século XXI que visam a censurar e criminalizar a prática docente progressista, crítica e emancipadora. Cabe ressaltar que se vive sob uma lei maior, a Carta Magna, que garante ao professor executar este trabalho em sala de aula, nas escolas brasileiras.

Nesse contexto, a Supervisão Escolar pode promover formações continuadas, que são essenciais, o atendimento individualizado durante as horas-atividade, projetos “com” o professor/a – e não “para”, ou seja, projetar em conjunto e assim criar e fazer com os/as professores/as, constantemente, práticas de extensão, atividades didático-pedagógicas, palestras, reuniões com pais e comunidade, além de criação de grupos e grêmios estudantis.

Primeiramente, para que os supervisores escolares possam desenvolver essas atividades, torna-se urgente e necessário realizar uma formação crítica e continuada, para esses profissionais, sobre sexualidade humana e educação sexual crítica. Pois é por meio de uma educação para a transformação social, uma educação pública, laica e de qualidade para todos e todas, que, na construção ação-reflexão, possibilita a autorreflexão de sua própria sexualidade. Reeducando-se sexualmente, o docente estará preparado para trabalhar processos intencionais críticos e emancipatórios em educação sexual.

A pesquisa possibilitou compreender que os/as supervisores/as escolares possuem meios didático-pedagógicos provenientes de sua função e formação científica para dialogar com os docentes, especialmente os que ensinam Ciências. Além disso, a legislação vigente analisada proporciona orientações para que docentes e supervisores escolares trabalhem a sexualidade emancipatória e crítica, de maneira a se reeducarem sexualmente com o aporte legal que a PC/SC. Isso permite que as unidades escolares elaborem seu PPP em conformidade com esta norma vigente, sem medos, incertezas e inseguranças. É, portanto, uma necessidade trabalhar a promoção da saúde sexual, o combate à violência, a convivência respeitosa, a promoção dos direitos humanos e direitos sexuais, e a problematização e superação dos

preconceitos, os mitos e inverdades sobre sexualidade a partir do diálogo crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Departamento passa a utilizar nomenclatura “IST” no lugar de “DST”**. 2017. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst>. Acesso em: 07 dez. 2018.

CANAL, Rodrigo. Pensamento Crítico: Algumas de suas características, valor e outros problemas. *In*: VIEIRA, Rui Marques *et al.* (org.). **Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional**. Aveiro: UA Editora, 2014. p. 119-137.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola? *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 1-16.

CASTRO, Gabriela. Pensamento crítico é filosofia. *In*: VIEIRA, Rui Marques *et al.* (org.) **Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional**. Aveiro: UA Editora, 2014. p. 25-28.

GASPAR, Maria Ivone; SEABRA, Filipa; NEVES, Cláudia. A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, p. 29-57, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v.10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, Sandra; VIEIRA, Rui Marques; MOREIRA, António. Formação de professores no uso de ferramentas da web 2.0 com infusão do pensamento crítico: estudo de caso. *In*: DOMINGUEZ, Caroline (coord. ed.) *et al.* **Pensamento crítico na educação: desafios atuais**. Vila Real: UTAD, 2015. p. 41-53. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/4818/3/Pensamento%20Cr%C3%ADtico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Desafios%20Atuais%205B2015%5D.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MELO, Sonia Maria Martins de *et al.* **Educação e sexualidade**. Design instrucional Carmen Maria Cipriani Pandini. 2. ed. rev. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

NÉRICI, Imídeo G. **Introdução à supervisão escolar**. São Paulo: Atlas, 1987.

NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 319f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PALHOÇA. **Lei Complementar nº 097, de 15 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o novo estatuto, institui o novo Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Escolar Básica do município de Palhoça e determina as providências necessárias para a sua plena eficácia. Câmara Municipal de Palhoça, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/palhoca/lei-complementar/2010/9/97/lei-complementar-n-97-2010-dispoe-sobre-o-novo-estatuto-institui-o-novo-plano-de-carreira-dos-profissionais-da-educacao-escolar-basica-do-municipio-de-palhoca-e-determina-as-providencias-necessarias-para-sua-plena-eficacia>. Acesso em: 05 jul. 2018.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVÉRIO, Tamara Flor. **Ambientalização dos currículos em cursos de graduação da UNISUL/Tubarão-SC**. 2012. 136 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

SILVÉRIO, Tamara Flor; MARCOMIN, Fátima Elizabeti. **As questões ambientais no âmbito dos cursos de graduação da Unisul**: entre a realidade e o ideal, subsidiando a ambientalização curricular. Tubarão: Unisul, 2013. 45 p. (Relatório).

TENREIRO-VIEIRA, Celina; VIEIRA, Rui Marques. **Promover o pensamento crítico dos alunos**: propostas concretas para a sala de aula. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, Rui Marques; VIEIRA, Celina. **Estratégias de ensino/aprendizagem**: o questionamento promotor do pensamento crítico. Coleção: Horizontes pedagógicos, sob a direção de António Oliveira Cruz. Instituto Piaget: Lisboa, 2005.

WAS – Associação Mundial pela Saúde Sexual. **Declaração dos direitos sexuais.** 2014. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf> .

YARED, Yalin Brizola. **A educação sexual na escola:** tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia. Lages (SC), 2011.

ZEGLIN, Irene Vonsovicz. **Ambientalização curricular na educação infantil:** um diálogo possível a partir das relações com a natureza, o afeto e o cuidado. 2016. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

MEIO AMBIENTE E TECNOLOGIA DIGITAL:

A roda de conversa na problematização inicial

Micheline Espindola do Nascimento

Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher

1 INTRODUÇÃO

Todo conhecimento humano vem de um ponto de vista e de um lugar na sociedade. As pessoas vivem em locais diferentes com realidades diferentes, e isso gera diferentes formas de ver o mundo, e essa maneira diversa de ver o mundo, gera diferentes tipos de conhecimentos. Oliveira (2016) destaca que os saberes são criados na prática social e cultural, e que isso reflete na maneira de viver, de pensar, e compreender o mundo. A cultura de um determinado local, e os saberes adquiridos por essas comunidades, influenciam no modo de vida, na forma com que esses indivíduos enxergam o mundo, e na maneira com que se preocupam ou não com o meio ambiente em que vivem.

Com o avanço das Tecnologias Digitais (TD), surgem novas oportunidades de promover a Educação e a Educação Ambiental de maneira inovadora e envolvente, aumentando a conscientização e estimulando ações sustentáveis. Práticas inovadoras e lúdicas podem influenciar o desenvolvimento desde a infância de um olhar crítico e desafiador, resolvendo problemas socioambientais da atualidade, buscando caminhos coerentes ao ponto de vista da preservação, manutenção e justiça. Educar para transformar, requer o conhecimento da sociedade em que se está inserido, um olhar especial para os momentos que vivenciamos hoje.

A dinâmica social na qual nos encontramos hoje exige um chamamento constante a essas práticas e ações, para que se legitimem na escola, na sala de aula e na prática do docente. O momento social vivido traz consigo a tecnologia digital, ocupando os espaços reformulando a forma como nos comunicamos, aprendemos e vivemos. A tecnologia digital está presente na vida diária, facilita atividades, gera empregos, mas também nos traz medos, preconceitos acerca de como será o futuro e incertezas como quais novidades ainda estão por vir e entre elas a Educação. Estes e vários outros questionamentos fazem surgir uma onda de pensamentos contrários ao mundo tecnológico.

A tecnologia é parte notória do mundo contemporâneo. Essa parte é importante, porque pode significar tanto a nossa satisfação pelos aparelhos que tornam nossa vida mais cômoda, o nosso entusiasmo ante as possibilidades que o computador e a internet nos abrem, quanto o nosso temor às armas cada vez mais potentes e sofisticadas ou a nossa perplexidade ante a clonagem de organismos (Cupani, 2016, p. 10).

O mundo hoje se move em direção ao uso intenso do ciberespaço e dos recursos digitais computacionais, nas menores ações da vida, desde o pagamento do cafezinho até uma grande cirurgia: tudo parece se mover para a imersão nas tecnologias digitais. Assim, vivemos em um momento da humanidade em que a decisão de não utilizar a TD torna-se cada vez mais complexa. Apreende-se que a TD pode ser uma grande aliada na educação de crianças, se for colocada em prática de forma adequada, com um bom planejamento de forma responsável e criativa, a fim de trazer benefícios não somente para os alunos, mas também para os professores. É importante que a escola seja um potencializador da cultura digital, viabilizando seu uso de forma saudável e consciente e levando os alunos a entenderem as infinitas possibilidades de adquirir conhecimento por meio do mundo digital.

Mas antes de tudo é preciso compreender o que o aluno compreende sobre a educação e a tecnologia digital e esta complexa simbiose que se instala dia a dia nas escolas. Sabendo que o indivíduo é um formador de opiniões, respeitar isso desde os primeiros anos de vida é fundamental para sua formação intelectual, profissional e até mesmo pessoal. Há algo de individual em cada ser humano, que faz com que a sociedade seja diversa. Assim, a cultura é o entendimento que fazemos da forma como uma determinada sociedade vive e se comporta diante do status de dinâmica e mutação constante. A cultura, para Freire (1987, p.38), “é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador de homens e mulheres, do seu trabalho de transformar e estabelecer relações de diálogos com outros seres humanos.”

Ao nos depararmos com a TD e sua inserção na sociedade percebe-se que a quantidade de informação e seu acesso rápido e fácil, é seu maior atrativo. Ampliando as possibilidades de conexão com pessoas de lugares geograficamente espalhadas pelo mundo, expande perspectivas e conhecimentos por uma troca de conhecimentos que promove novos hábitos e atitudes.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais é um dos principais desafios da educação na sociedade atual, considerando/respeitando suas diferenças, suas dimensões cognitivas, afetivas, éticas, culturais e política. Entende-se assim um enredo dinâmico na Educação em que se criam possibilidades para que os alunos

desenvolvam sua autonomia, criticidade, criatividade, além de desenvolver o cooperativismo e a cidadania dos educandos.

[...] para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 1997, p. 14).

Freire defende a autonomia do educando, a autonomia do ser e do saber. O saber do educando deve ser respeitado, uma vez que se trata de um saber empírico, aquele que vem da vivência, isto é, o aprendizado popular. “Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 1998, p. 7).

O objetivo da pesquisa, aqui relatada, foi investigar as percepções “só de experiências feito”, por meio da roda de conversa, sobre o meio ambiente e a tecnologia digital e suas implicações no cotidiano do aluno.

2 A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO

A escola tem um papel fundamental no processo do desenvolvimento humano e no desenvolvimento de habilidades, levando professores e alunos independentes de crenças, raças ou situação social em uma busca cada vez maior no desenvolvimento de sujeitos históricos, integrais e sociais, atores de sua própria história, sujeito aptos a conviver em sociedade. O ser humano jamais deixa de educar-se, e isso segundo Paulo Freire (2001) está além da escola, está no seu convívio diário e sua experiência de vida.

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos, que facilitem a evolução dos indivíduos (Moran, 2000 p. 36).

A imaginação criativa e a construção de significados através da roda de conversa desafiam o aluno a questionar, observar, discutir e formar ideias. Entende-se aqui a necessidade de estar atento aos problemas relatados pelos estudantes, valorizando assim suas contribuições.

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança mais acentuada nas motivações, tendências e incentivos (Vygotsky, 2007, p. 108).

A construção do conhecimento dá-se nessa perspectiva, ao tempo em que se procura desenvolver uma mentalidade crítica como forma de favorecer à descoberta de potencialidades, tanto individuais quanto no trabalho coletivo.

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro (Warschauer, 2001, p.179).

A RC tem como efeito um incentivo à autonomia do aluno e o desenvolvimento de um sentimento de segurança em relação a um mundo que ele passa a ver de forma integrada. Se apresenta como uma pedagogia centrada no processo de construção do conhecimento do aluno, incluindo a visão do professor como um facilitador da aprendizagem e contrariando a noção de mestre tradicionalmente adotada, onde o seu objetivo é a construção de um espaço de diálogo que permita aos alunos se expressarem e aprenderem em conjunto, permitindo que eles digam o que pensam e demonstrem seus conhecimentos sobre diversos assuntos. Nesta metodologia ativa o aluno precisa ser o protagonista da aprendizagem sendo oportunizado que todos participem e demonstrem seus conhecimentos e opiniões, deixando de olhar somente para o professor e perceba o conhecimento dos colegas facilitando assim o diálogo mútuo. A roda de conversa é um momento de incorporação, estimulação e motivação.

O método da RC de início foi chamado de *Círculo da Cultura*, também conhecido por *Método Paulo Freire*, voltado para o povo:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (Freire, 1987, p. 7).

Assim, a RC se apresenta como uma prática pedagógica que influencia o diálogo, respeita saberes e auxilia na absorção de novos conhecimentos, com o objetivo principal sendo a troca de experiência. Essa troca de experiências proporcionada pela RC é um momento de discussões e apoio, onde cada um dá sua

opinião e juntos podem construir resoluções de problemas. O professor oportuniza por meio da RC a problematização inicial da temática proposta, com um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão e fazer com que ele reconheça a necessidade de se obterem novos conhecimentos, com os quais possa interpretar a situação mais adequadamente (Delizoicov; Angotti, 1994).

3 PLANEJAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de acordo com Ludke e André (1986), estudos de abordagem qualitativa se desenvolvem em um ambiente natural, rico em dados, têm um planejamento aberto e flexível e focaliza a realidade. Quanto ao meio de investigação, classifica-se a pesquisa como estudo de caso. Triviños (1987, p. 135) define o estudo de caso como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. O estudo de caso é aplicado quando o pesquisador tem o interesse em pesquisar uma determinada situação, única ou particular. Para Ludke e André (1986, p. 17), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. O interesse da pesquisa deve focar naquilo que tem de único, porém pode desenvolver semelhanças com outros casos ou situações. A observação do seu próprio ambiente, da sua realidade, assim como dos seus próprios problemas permite a compreensão e reflexões mais reais, que podem resultar em ações significativas e em uma transformação da realidade.

A aplicação da coleta de dados toma termo na Escola de Ensino Médio Almirante Lamego, localizada na cidade de Laguna. Confirmados o aceite na participação da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dos responsáveis legais dos alunos e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos alunos iniciou-se a coleta dos dados primários com 8 alunos com faixa etária entre 11 e 15 anos. A coleta foi feita durante as aulas de Ciências, de 11 de setembro de 2023 a 16 de setembro de 2023, no Laboratório Maker da escola.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

O professor ao problematizar questiona, lança dúvidas sobre o assunto prescrutando as interpretações assumidas pelos estudantes. Assim problematizando os

alunos são desafiados a expor o que pensam sobre a situação a fim de identificar suas percepções (o que sabem e pensam) sobre a temática. O objetivo foi investigar o conhecimento, as percepções do aluno sobre o meio ambiente e a tecnologia digital, conhecimentos aos quais Freire se refere como “só de experiências feito”.

[...] E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigurosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigurosidade chegou depois (Freire, 2001, p. 232).

O diálogo se torna uma ferramenta de conhecimentos, em que a partilha se torna foco, a escuta é mais trabalhada do que a fala, se observa o outro, se aprende com o outro. A roda de conversa pode ser entendida, segundo Warschauer (2001), como a construção e reconstrução de conceitos e argumentos por meio da escuta e principalmente do diálogo entre indivíduos com histórias de vidas diferentes, de maneiras de pensar e sentir diferentes, que se unem em um mesmo diálogo.

As rodas de conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (Moura; Lima, 2014, p. 100).

A pesquisadora dispôs os alunos em roda, nos elementos da organização didática e suas interações. Organizou-se o círculo por meio do entendimento de que, podem se pronunciar seguindo a sequência de seus lugares, em um ambiente saudável para que as interações alcancem seu propósito educativo planejado para o momento da RC. Com a RC no contexto escolar enfatizamos a compreensão desta como um espaço de exercício democrático, em que promovemos diálogos, discussões e troca de ideias. Todos falam, todos ouvem, relacionamentos de confiança e colaboração são estimulados.

Na RC o aluno traz em sua fala vivências que em muitos momentos são frutos das relações sociais. Um aprendizado significativo que se molda em um espelho de sua vivência diária. “O aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam” (Vygotsky, 1978, p.5). Desta forma, na análise dos dados

coletados, nos coube identificar conceitos, condições e possibilidades de expressão do aluno no processo dialógico proposto acerca da tecnologia digital e do meio ambiente.

A pesquisadora iniciou a RC apresentando o tema gerador da discussão e o primeiro questionamento “*O que significa tecnologia digital?*”. No relato os alunos serão apresentados ficticiamente como Léo, Bia, Rui, Ana, Zoe, Tim, Max e Ema. Cada estudante seguindo sua posição na roda iniciou sua fala:

“Tecnologia é quando a gente morrer a tecnologia ainda vai estar aqui e vai ser criados robôs e coisas assim” (Léo).

“São coisas novas que surgem no dia a dia como computador, tablets e celular” (Bia).

“São inovações que melhoram a nossa vida” (Rui).

“É tudo, sempre existiu a gente que não entendia e hoje está somente mais avançado” (Ana).

“Sei lá, inovações?” (Zoe).

“Eu não entendo dessas coisas, mas acho que são as máquinas das fábricas” (Tim).

Ao analisarmos o discurso dos alunos, é importante considerar que o aluno esperou sua vez de falar e que, antes de ser o locutor, foi ouvinte das falas dos colegas. Cabe salientar a reflexão de Bakhtin que entende a fala deste coletivo como elemento formativo de cada um:

[...] orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (Bakhtin, 2006, p. 115).

No transcorrer da conversa, os alunos se mostraram tranquilos e confortáveis. A Zoe teve maior resistência, um pouco de receio em responder antes de outros alunos, solicitando ficar sempre por último.

O entendimento sobre as tecnologias digitais e sua representação na sociedade parece distante, não sendo parte de seu dia a dia, (Léo, Tim e Zoe). Por outro lado, o aluno lança mão da palavra inovação, uma visão singular, que ao contornar o círculo proposto para este movimento dialógico leva Zoe a reforçar o conceito.

Pensar a educação como um ato humano e político, por ser um campo de ação social, implica trazer os meios tecnológicos como desafios e enfrentamentos necessários, porque são parte da realidade vigente (Habowski, 2020, p. 14).

É possível perceber que a tecnologia digital é percebida pelos alunos da RC como um artefato importante, inovador, que está ligado ao futuro como um amálgama que se prende ao homem, que pode persistir para além da morte do homem. Por outro lado, expressam-se com clareza, indicando serem computadores, máquinas, que se encontram em fábricas no entendimento da automação, do robótico em que a TD assume espaços na sociedade.

Ao conduzir a RC, a pesquisadora prossegue trazendo o uso da TD para o espaço escolar *“Você gostaria de utilizar a tecnologia digital em nossas aulas de educação ambiental?”*.

Ao falar sobre o uso da tecnologia digital, os alunos expressam confiança e interesse, expressam as possibilidades de aprender mais sobre a tecnologia, entendem seu uso pela ludicidade e a possibilidade de aprenderem sem que isto se torne cansativo.

No âmbito do ensino, a inserção das tecnologias é vista com otimismo e como necessidade por alunos e professores, podendo exercer funções motivadoras, como, por exemplo, tornar as aulas mais atraentes e adequadas ao contexto vigente, aprimorando os materiais didáticos aplicados, estreitando as barreiras temporais e espaciais em um mundo globalizado, o que pode facilitar o acesso à informação e despertar a autonomia do educando (Santos, *et. al.*, 2023, p. 21).

“Claro que sim, seria mais divertido, e acho que aprenderíamos mais, ia ser muito mais legal, não ia ser só copiar, a gente cansa e não aprende cansado” (Bia).

Todavia, um aluno do grupo expressa a angústia do não conhecer, o medo da tecnologia ser um instrumento de sua reprovação.

“Não, porque eu teria medo de errar tudo e rodar” (Léo).

Motta Filho (2015, p. 11) afirma que “a consciência da incapacidade, o medo do fracasso diante, o receio do juízo alheio, a preocupação de que vai errar ou de que, acertando, não será compreendido” afeta a interação do aluno. O autor salienta, ainda, que o aluno entra em constante conflito diante da vontade de acertar e tal questão o leva a não saber lidar com o erro.

Quando questionados se sabem utilizar a tecnologia digital, os alunos citam o uso do celular e da internet, alguns se mostram confiantes na utilização deste recurso.

“Sei, eu até ensino meu pai e minha mãe” (Léo).

“Depende da tecnologia, se for ao celular eu acho que sei” (Bia).

“Mais ou menos, eu gosto de aprender coisas novas, então acho que consigo” (Rui).

No entanto, é possível perceber também a timidez que a tecnologia digital provoca no aluno, deparamo-nos com o questionamento – o pouco uso o deixa inseguro?

“Algumas coisas eu sei, algumas não” (Max).

“Depende né, tem coisa que eu não sei” (Ana).

O medo do novo, o medo de errar e de se expor faz com que o processo modifique seu objetivo.

Considera-se primordial uma formação baseada no exercício da percepção dos significados e sentidos acerca do mundo, que advenha das necessidades práticas contextuais, promovendo a aprendizagem nas diferentes áreas, para que se favoreçam a reconstrução de experiência interdisciplinares relacionadas às tecnologias digitais nos múltiplos cenários de ensino. (Habowski, 2020, p. 121).

Os alunos se mostram interessados pela discussão, atentos, responsivos. Por meio da palavra, a pesquisadora segue agora trazendo o Meio Ambiente ao centro da roda.

Inicia a conversa questionando *“O que é um problema ambiental?”*.

“É terremoto, cheias, chuvas, vendaval” (Léo).

“É cheia, ventos fortes e queimadas” (Bia).

“É a poluição dos rios, do mar, a queimada, e tudo isso é feito pelos seres humanos” (Rui).

“É tudo que o ser humano mexe para o mal, desmatamento essas coisas” (Ana).

“É poluição” (Zoe).

“Eu também acho igual a Zoe, é a poluição” (Tim).

“É o lixo que jogamos fora, as queimamos a poluição” (Max).

“É lixo, sujeira, falta de água, vento e chuva” (Ema).

Observa-se a repetição de palavras que indicam senso comum, a construção do conhecimento empírico da convivência com familiares e em sociedade. Aqui se chama a atenção novamente para os pensamentos de Vygotsky, que defende a construção do conhecimento por meio do social, da interação do sujeito. “A criança dá sentido à fala e

à ação sobre os objetos que imita e, também, aos papéis sociais e culturais dos outros que ela procura interpretar” (Vygotsky, 2007, p. 59).

Percebe-se que o aluno reconhece as práticas ambientais predatórias causadas pelo ser humano, na interação dos alunos Rui e Max, porém alguns alunos trazem os conceitos confusos entre problemas ambientais causados por essa prática e desastres sócios naturais (Léo, Bia e Ema). Nordali e Espindola esclarecem que:

Neste sentido, as ações humanas, que são frutos de demandas socialmente determinadas, não podem ser separadas das questões ambientais, como se o ambiente não fosse transformado e formatado pelo Homem e como se este fosse um ser supranatural (Nordali; Espindola, 2013, p.167).

Boas práticas de meio ambiente são responsabilidades de toda sociedade e assim “na prática deve mostrar-se capaz de assumir novos hábitos e de projetar um tipo de desenvolvimento que cultive, o cuidado com os equilíbrios ecológicos, e funcione dentro dos limites impostos pela natureza” (Boff, 2001, p.137).

Com a intenção de perceber o entendimento sobre a Educação ambiental, a pesquisadora segue com o questionamento “*Você já ouviu falar em Educação Ambiental?*”.

“Não sei o que é” (Léo).

“É os pais ensinarem seus filhos a não jogarem papel no chão, a roupa essas coisas” (Bia).

“Ter consciência do que fazemos, e repor porque a hora que acabar tudo já era” (Ana).

“É saber sobre a natureza e como cuidar dela” (Tim).

Percebe-se que, em sua maioria, os alunos entendem o conceito que se constrói no entorno familiar e também na escola. A família se comporta como o primeiro agente socializador, é o primeiro contato da criança com os conhecimentos social. Para Freire (2003, p.20) a família é um dos principais agentes da educação, pois tem o papel de transmitir valores, cultura e identidade aos filhos. Além disso, a família deve participar ativamente da vida escolar, acompanhando o processo de aprendizagem, dialogando com os professores e contribuindo para a gestão democrática da escola.

Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isto é, através da escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência (Valadão; Santos, 1997, p. 22).

A escola, nesse sentido, é um espaço de formação do ser social, desenvolvendo o processo de transmissão e assimilação do conhecimento. A escola se constitui num pólo de referência e ampliação de uma identificação com a família para uma identificação mais geral com o grupo social externo, ou seja, na construção da identidade do ser social (Valadão; Santos, 1997, p. 8)

Os alunos que fazem parte da pesquisa são moradores dos arredores da Lagoa Santo Antônio. Na sequência, com o intuito de tornar a RC significativa e iniciar a problematização sobre a Lagoa Santo Antônio, a pesquisadora questiona:

“Por que e para quem a Lagoa Santo Antônio é importante?”.

Ao analisar as respostas, é possível inferir que a Lagoa para os alunos possui uma representação alicerçada em conhecimentos construídos em seu dia a dia, em que se tem o peixe, o que é significativo, pois a maioria das famílias tem seu sustento na pesca. Entende-se que, embora tenham uma opinião formada sobre a importância do meio ambiente e a preservação ambiental, termo esse que pode ser entendido como “a proteção da natureza de forma que ela seja intocável, sem interferências humanas, sendo necessário quando a biodiversidade se encontra em risco, tanto a nível de espécie, como a níveis de ecossistema ou bioma” (Pádua, 2006, p. 25).

“Para nós porque é ali que nosso pai pega o peixe” (Bia).

“Para nós, e para os barcos porque eles entram para pegar os peixes” (Zoe).

Na aplicação da roda de conversa, é notável a relevância de proporcionar oportunidades para que os alunos expressem o que sabem. Durante a experiência, observaram-se conhecimentos científicos e espontâneos; a timidez em interagir frente ao grupo: a fragilidade de conhecimentos científicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos reportam acontecimentos, conhecimentos espontâneos e científicos e têm propriedades comuns acerca da TD e do Meio Ambiente. Neste sentido, revelam-se as perspectivas culturais dos alunos tanto quanto o seu histórico-social que traz

consigo o movimento da vida, em tempos e lugares em um processo de vir, ser e sendo. Os alunos não estão alheios às questões ambientais, entendem a responsabilidade de cada um, a importância dos cuidados com o meio ambiente para a vida na Terra. O conhecimento, no entanto, é frágil. Percebe-se a educação ingênua no seio da família colaborando na formação do aluno, entende-se a necessidade de aprofundar conceitos.

Quando falamos em tecnologias digitais nas aulas, ficam animados, porém apresentam um conhecimento restrito. Os alunos relatam sua destreza no uso, mas à fragilidade de conhecimento, pensam e relatam eventos que estão fora do seu cotidiano, como robôs e produtos de computação. Entende-se aqui a curiosidade e a necessidade de serem introduzidos na cultura digital por meio do letramento digital.

A roda de conversa se revela uma ferramenta poderosa na Educação. Ao proporcionar um espaço de diálogo aberto, ela não só incentiva a troca de idéias, mas também fortalece a empatia e a compreensão do outro e de seus pensamentos diversos entre os participantes.

No contexto do meio ambiente e das tecnologias digitais, essas discussões podem inspirar soluções inovadoras nas práticas sustentáveis. Em resumo, a roda de conversa não é apenas uma técnica pedagógica, mas um catalisador para transformações significativas e positivas na sala de aula.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOFF, L. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática S.A, 2001.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

FREIRE, P. **A escola**, Nova Escola n 163. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e Educação: Ensaio** – 5 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

HABOWSKI, A.C. **Tecnologia e Educação: conhecer o outro lado**. Curitiba: Appris, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOTTA FILHO, C. **Ensaio sobre a timidez**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015.

MOURA, A.F; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Rev. Temas em Educação**, v.23, n1, 2014.

NODARI, E. S.; ESPÍNDOLA, M. A. **Relações complexas: as estiagens no Oeste de SC**. São Leopoldo, 2013.

OLIVEIRA, I. A. **Epistemologia e Educação: Bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SANTOS, A. B. I. *et.al.* Relações entre educação ambiental e as tecnologias da informação e comunicação: caminhos e descaminhos. **Rev. Revista Tecnologia e Sociedade**, v.19, n.56, 2023.

SAVIANI, D. **A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 1987.

VALADÃO, C. R.; SANTOS, R. F. M. **Família e escola: visitando seus discursos**. São Paulo. UNESP-Franca, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcelo Ramos Goularte

Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher

1 INTRODUÇÃO

Diante da dificuldade que muitos discentes apresentam na resolução de problemas, a busca por metodologias que promovam um desenvolvimento mais efetivo dessas habilidades torna-se essencial. As deficiências nesse processo não apenas limitam o desempenho dos alunos em contextos específicos de matemática, mas também afetam sua capacidade de aplicar o conhecimento em situações do cotidiano que exigem raciocínio lógico e tomada de decisões.

Para minimizar essas lacunas, é necessário que o professor de matemática repense, constantemente, suas abordagens pedagógicas, priorizando estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e habilidades analíticas. Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, a modelagem matemática, o uso de tecnologias digitais e o pensamento computacional (PC), oferecem uma base para o desenvolvimento de competências que auxiliam na sistematização e na organização de processos matemáticos. Essas metodologias incentivam os estudantes a explorarem soluções, formularem hipóteses e testarem suas próprias ideias, promovendo um aprendizado ativo e colaborativo.

Ao estabelecer diretrizes para a Educação Básica (EB) no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece a relevância das habilidades transversais, indo além do simples acúmulo de conhecimentos. Ela enfatiza a necessidade de uma educação que promova a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios da sociedade atual. Nesse contexto, o PC se destaca como uma abordagem pedagógica que ultrapassa o campo da tecnologia da informação, configurando-se como uma ferramenta estratégica para a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a criatividade. Entretanto, é necessário analisar de que maneira as habilidades relacionadas ao PC são percebidas pelo professor de

Matemática e se estão sendo incorporadas a resolução de problemas em suas práticas pedagógicas cotidianas.

A partir de uma análise de conteúdo realizada com base em um questionário enviado via *Google Forms*, a professores licenciados de Matemática e suas tecnologias de municípios de Santa Catarina, em 2023, com 30 participantes, tendo o intuito de investigar o conhecimento dos professores de matemática da EB sobre o PC, sua aplicação na prática pedagógica e possíveis contribuições na sistematização dos processos matemáticos na resolução de problemas, foi possível inferir que a abordagem do PC nas escolas, especialmente no componente curricular de Matemática, ainda é bastante limitada e pouco presente em sala de aula.

O questionário, mencionado acima, foi um dos instrumentos de pesquisa utilizado na escrita da dissertação intitulada “A compreensão e aplicação do pensamento computacional por professores de Matemática na Educação Básica: contribuições para a sistematização dos processos matemáticos na resolução de problemas”. Este instrumento foi dividido em duas seções: a primeira teve como objetivo conhecer o perfil dos professores de matemática, abordando aspectos como formação, experiência e práticas pedagógicas; já a segunda focou na investigação do conhecimento dos docentes em relação ao PC, uma abordagem em ascensão no contexto educacional.

Defende-se a hipótese de que ao explorar as contribuições do PC, é possível desenvolver novas metodologias de ensino que permitam aos estudantes compreenderem e aplicarem conceitos matemáticos de forma mais eficaz e lógica, auxiliando na dificuldade, que muitos têm, de resolver problemas, pois o PC, com sua ênfase em resolução de problemas, algoritmos e abstração, promove uma abordagem que incentiva a participação ativa dos alunos na aprendizagem.

2 PENSAMENTO COMPUTACIONAL COMO ABORDAGEM PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

O ano de 2006 marcou o início da ascensão do conceito de PC, quando a professora Jeannette Wing, da Universidade de Columbia, o introduziu em um artigo de opinião. Nesse texto, Wing argumenta que o PC é tão fundamental quanto a leitura, a escrita e a matemática básica. Entretanto, o termo foi empregado pela primeira vez, no contexto da educação, em 1967 associado à linguagem de programação LOGO,

aplicado por Seymour Papert, Cynthia Solomon e Wally Feurzeig, conforme destaca um parecer acerca das normas sobre computação na EB, como complemento à BNCC, homologado em 3 de outubro de 2022.

Segundo Wing (2006), PC é:

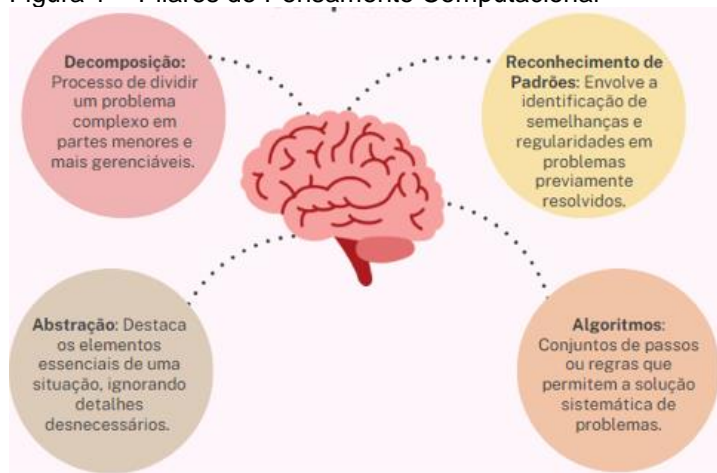
[...] uma forma para seres humanos resolverem problemas; não é tentar fazer com que seres humanos pensem como computadores. Computadores são tediosos e enfadonhos; humanos são espertos e imaginativos. Nós humanos tornamos a computação empolgante. Equipados com aparelhos computacionais, usamos nossa inteligência para resolver problemas que não ousaríamos sequer tentar antes da era da computação e construir sistemas com funcionalidades limitadas apenas pela nossa imaginação. (Wing, 2006, p.138).

Ainda de acordo com Wing (2011), o PC representa um comportamento e um conjunto de habilidades que facilitam a resolução de problemas. Por sua vez, Brackmann (2017, p.27) concebe o PC como “[...] uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da Computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas”, uma capacidade humana distinta fundamentada em quatro pilares: decomposição, reconhecimento de padrões, abstrações e algoritmos, que estão ligados, respectivamente, à habilidade de utilizar soluções previamente aplicadas a problemas semelhantes e de criar uma sequência de passos para resolvê-los de maneira eficiente.

Para Vicari, Moreira e Menezes (2018) o que é denominado PC é, na verdade, uma metodologia derivada de conceitos da Ciência da Computação. Eles destacam que o PC não é uma disciplina em si, mas uma abordagem que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Os autores ressaltam que esse conceito está em constante evolução, assim como seus limites e definições. Complementando essa visão, Stevenson (2011) reforça que o caráter interdisciplinar do PC o torna uma metodologia de resolução de problemas que pode ser automatizada, transferida e aplicada em diversas áreas do conhecimento.

Ao nos debruçarmos sobre as definições propostas, quanto habilidades estruturantes do PC, coadunamos com as definições propostas por Brackmann (2017). A Figura 1, resume as definições propostas por Brackmann para os pilares do PC.

Figura 1 - Pilares do Pensamento Computacional



Fonte: Adaptado de Brackmann (2017).

De acordo com Brackmann (2017), o PC envolve a habilidade de enfrentar problemas complexos ao dividi-los em partes menores e mais gerenciáveis (Decomposição). Cada uma dessas partes pode ser examinada com profundidade para identificar padrões semelhantes que já foram solucionados (Reconhecimento de Padrões), priorizando os detalhes relevantes enquanto descarta as informações desnecessárias (Abstração). Em seguida, são desenvolvidos passos ou regras simples (Algoritmos) para resolver cada subproblema identificado.

O PC tem se destacado como uma abordagem inovadora e promissora na Educação Matemática, particularmente no contexto da Resolução de Problemas. O PC envolve a capacidade de resolver problemas complexos através da decomposição, do reconhecimento de padrões, da abstração e do uso de algoritmos, habilidades que são potencializadas pela prática reflexiva, e que, segundo Barbosa e Maltempi (2020, p. 754) “tem sido considerado em diversas pesquisas na Educação Matemática como um aliado no processo de mudança na forma como os conceitos matemáticos são ensinados”.

Dessa forma, o PC ultrapassa o simples domínio de *hardware* e *software*. Ele se configura como uma abordagem mental que inclui a decomposição de problemas complexos em partes menores, a identificação de padrões, a formulação de algoritmos e a capacidade de testar e ajustar soluções. Trata-se de uma forma de pensar que combina análise e criatividade, permitindo a resolução eficiente de problemas, o desenvolvimento de sistemas robustos e a tomada de decisões fundamentadas em dados.

A BNCC, principal documento norteador da educação atualmente, aponta que esse tipo de pensamento “[...] envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos” (Brasil, 2018, p. 474).

2.1 A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A BNCC enfatiza a resolução e a formulação de problemas como competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua trajetória na EB. Esse foco não se limita à capacidade de resolver problemas, mas busca também capacitar os alunos a criarem e formularem desafios, promovendo, assim, uma abordagem mais ampla e construtiva no processo educacional.

Nessa enunciação está implícito que se pretende não apenas a Resolução de Problemas, mas também que os alunos reflitam e questionem o que ocorreria se algum dado do problema fosse alterado ou se alguma condição fosse acrescida ou retirada. Nessa perspectiva, pretende-se que os alunos também formulem problemas em outros contextos. (Brasil, 2018, p. 277).

A resolução de problemas não apenas contribui para o desenvolvimento intelectual, mas também para o crescimento pessoal e o sucesso futuro dos alunos. As abordagens pedagógicas que enfatizam a resolução de problemas podem criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e eficaz. Nesse sentido, a resolução de problemas é uma ferramenta de ensino capaz de motivar os alunos a buscarem por conta própria as respostas às perguntas que lhes são apresentadas por meio de problemas matemáticos na escola, corroborando, assim, o seu aprender a aprender. (Pozo, 1998).

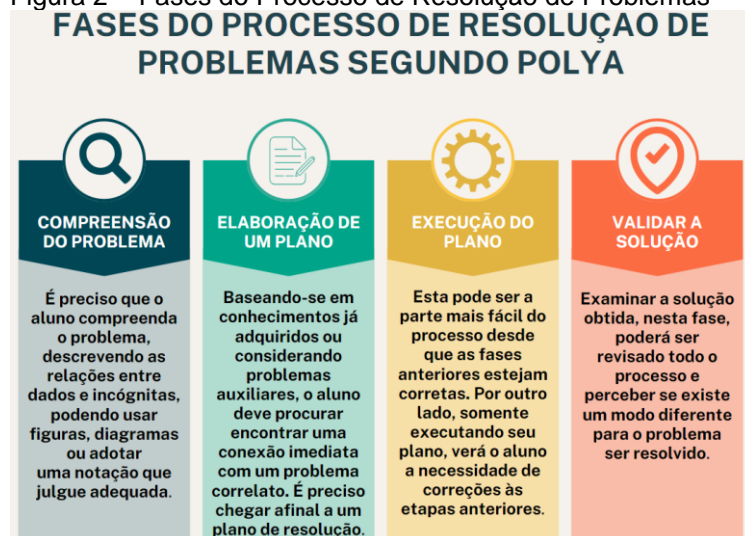
A temática da resolução de problemas ganhou destaque a partir das ideias de George Polya (1887-1985), educador matemático húngaro. Polya se tornou uma referência em resolução de problemas nos Estados Unidos ao publicar, em 1945, o livro “A Arte de Resolver Problemas: Um Novo Aspecto do Método Matemático” (Polya, 1995).

Polya (1985) considera que um indivíduo enfrenta um problema quando se depara com uma tarefa não rotineira que precisa ser resolvida, constituindo um desafio intelectual para o qual não há uma estratégia imediata disponível. Esse tipo de problema contribui para aprimorar a compreensão e o desenvolvimento matemático

dos alunos. Para Polya, é fundamental ensinar sobre a resolução de problemas, oferecendo estratégias e métodos que funcionem como ferramentas para esse processo. Ele denomina essas ferramentas de heurísticas, que podem ser aplicadas de várias formas, como por meio de desenhos, da busca por problemas correlatos ou do trabalho de trás para frente, desde que auxiliem na busca pela solução.

Segundo Polya (1995) existem quatro fases para resolver um problema de matemática de forma eficiente. A Figura 2 traz para o leitor as fases do processo de resolução de problemas segundo o autor.

Figura 2 - Fases do Processo de Resolução de Problemas



Fonte: Adaptação de Polya (1995).

A Resolução de Problemas desempenha um papel fundamental na educação, configurando-se como uma metodologia que contribui significativamente para o ensino da matemática. Por meio dela, são desenvolvidas habilidades críticas e cognitivas essenciais para o aprendizado ao longo da vida, sendo uma abordagem eficaz para alcançar a compreensão de conteúdos matemáticos frequentemente considerados desafiadores. Conforme afirmam Allevato e Onuchic (2021, p. 40), "a resolução de problemas tem sido a força propulsora para a construção de novos conhecimentos e, reciprocamente, novos conhecimentos proporcionam a resolução de intrigantes e importantes problemas".

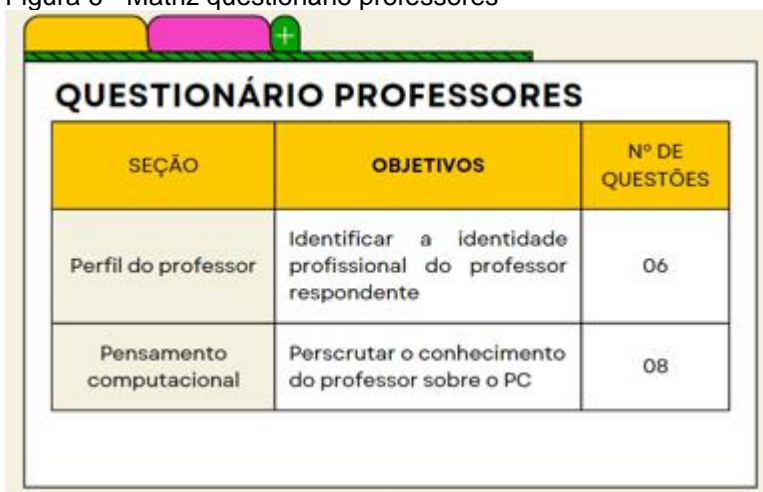
Diante disso, percebe-se que a resolução de problemas e o PC compartilham objetivos ao desenvolver habilidades analíticas e cognitivas importantes para a compreensão matemática e a construção de conhecimento. Enquanto a resolução de problemas incentiva os alunos a enfrentarem desafios de forma estruturada, o PC amplia essa abordagem com ferramentas que tornam a resolução de problemas mais

organizada e eficiente. Integrar o PC à resolução de problemas pode enriquecer o aprendizado, preparando os estudantes para lidar com problemas complexos e desenvolver competências em matemática.

3 A ESTRATÉGIA DOCENTE NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O questionário docente, enunciado na sessão de introdução, foi dividido em duas seções, contendo perguntas "fechadas", com opções de resposta predefinidas, e perguntas "abertas", que permitem respostas mais elaboradas. O objetivo principal do questionário foi avaliar o grau de familiaridade dos educadores com os conceitos e aplicações do PC no ensino de Matemática. A Figura 3 mostra a matriz de construção do questionário, com as seções, objetivos e número de questões.

Figura 6 - Matriz questionário professores



The image shows a table titled 'QUESTIONÁRIO PROFESSORES' with three columns: 'SEÇÃO', 'OBJETIVOS', and 'Nº DE QUESTÕES'. The table is presented on a slide with a yellow background and a green bar at the top.

SEÇÃO	OBJETIVOS	Nº DE QUESTÕES
Perfil do professor	Identificar a identidade profissional do professor respondente	06
Pensamento computacional	Perscrutar o conhecimento do professor sobre o PC	08

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na caracterização dos participantes do questionário, pode-se destacar que todos eram graduados em Matemática. Desses, cinco professores são mestres e vinte profissionais são especialistas *lato sensu*. Quanto à cidade que atuam, listam-se as cidades de: Balneário Piçarras (1), Capivari de Baixo (2), Criciúma (3), Içara (1), Jaguaruna (1), Orleans (1), Pedras Grandes (1), Rio Fortuna (1), Sangão (1), Santa Terezinha (1), São Bento do Sul (1), Tubarão (15) e Vargem Bonita (1). Em relação ao tempo de experiência na docência, 3 professores (10%) possuem de 3 a 5 anos, 10 (33,3%) têm de 6 a 10 anos, 7 (23,4%) possuem entre 11 e 20 anos, e 10 (33,3%) contam com mais de 20 anos de experiência. Quanto à rede de atuação, 23 professores pertencem às esferas públicas (municipal, estadual e federal),

representando aproximadamente 76,7%, enquanto os demais, totalizando 7 professores (23,3%), são da rede privada.

Após a caracterização do perfil dos participantes, foi questionado quais estratégias pedagógicas os professores consideram mais eficazes para ensinar Matemática. A análise das respostas obtidas revelou a presença de diversas abordagens, tais como o método expositivo, a aprendizagem ativa, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem cooperativa, o uso da tecnologia educacional e jogos. Ao combinar essas estratégias de ensino de forma adequada e ajustá-las de acordo com as necessidades específicas dos alunos, os professores podem criar ambientes de aprendizado matemático dinâmicos e eficazes. Segundo Nunes e Bryant (1996) a adaptação das metodologias de ensino às necessidades dos alunos permite uma compreensão mais profunda e significativa da matemática.

Em seguida, os participantes foram questionados sobre seu contato com o tema PC. Caso não tivessem tido esse contato, o questionário seria encerrado.

A análise dos dados revela um panorama interessante e desigual em relação ao conhecimento sobre PC entre professores de diferentes redes de ensino. Dos professores 53,33% expressam familiaridade com o termo PC. Diante desses dados e considerando que o PC é uma das habilidades previstas pela BNCC desde 2017, é válido questionar por que o tema ainda não é amplamente disseminado no ambiente educacional. Fantinati e Rosa (2021) destacam que, embora o interesse em integrar o PC nas escolas esteja crescendo, sua implementação, especialmente na EB, ainda enfrenta diversos desafios. Entre esses desafios estão a falta de formação adequada para os professores, a ausência de um currículo que proporcione uma base sólida de compreensão do PC, a necessidade de criar métodos de avaliação para medir o desenvolvimento do PC nos alunos e a carência de uma definição conceitual clara. Esses obstáculos contribuem para que o PC ainda não seja amplamente explorado nas salas de aula, mesmo diante de seu potencial para melhorar a resolução de problemas e o raciocínio lógico dos estudantes.

Questionados sobre a aplicação do PC em estratégias didáticas 8 professores afirmaram ter integrado o PC em alguma prática pedagógica com seus alunos, e, destes, somente 3 são professores de escolas públicas. No entanto, esses professores destacaram benefícios importantes dessa abordagem, como a participação ativa dos alunos na busca por soluções, o incentivo ao trabalho colaborativo e o desenvolvimento do raciocínio lógico e criativo, entre outros aspectos positivos.

Esses dados ressaltam que, embora o PC apresente vantagens reconhecidas pelos professores, sua implementação ainda enfrenta barreiras significativas. A integração dessa abordagem nas práticas pedagógicas de Matemática, embora positiva para alguns docentes, não é uma realidade amplamente disseminada no contexto educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das constatações da pesquisa, é importante refletir sobre alguns pontos: (i) 46,7% dos respondentes afirmaram não ter tido contato com o termo PC; (ii) a BNCC define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da EB; (iii) as redes de ensino e as escolas devem elaborar seus currículos com base nos princípios e diretrizes estabelecidos na BNCC; (iv) o PC é uma habilidade a ser desenvolvida ao longo da EB, o que nos leva a questionar o nível de familiaridade dos professores de Matemática com a BNCC e como as Secretarias de Educação estão oferecendo formação continuada aos docentes.

Diante do fato de que, aproximadamente, metade dos professores não teve contato com o termo PC, e considerando a obrigatoriedade da aplicação das diretrizes da BNCC, é urgente que as políticas educacionais orientem as práticas pedagógicas para promover o desenvolvimento do PC ao longo da EB. Sem um acompanhamento adequado da incorporação do PC nas escolas, o sucesso de sua inserção curricular torna-se improvável. Além disso, é necessário estabelecer critérios para que os educadores possam medir o que os alunos realmente aprenderam.

Apreende-se que investir em programas de formação continuada docente, capacitando-os a integrar o PC de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas, especialmente no ensino da Matemática é, tão urgente quanto, valioso no apoio a aprendizagem matemática e no desenvolvimento de habilidades necessárias, conforme as diretrizes da BNCC.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem-avaliação de matemática: por que através da resolução de problemas? *In*: ONUCHIC, Lourdes de la Rosa *et al.* (org.). **Resolução de problemas: teoria e prática**. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2021, p. 40-62.

BARBOSA, L. L. S.; MALTEMPI, M. V. Matemática, Pensamento Computacional e BNCC: desafios e potencialidades dos projetos de ensino e das tecnologias na formação inicial de professores. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2020. DOI: 10.5335/rbecm.v3i3.11841. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11841>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. 226 f. **Tese** (Doutorado Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172208>. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: mar. 2023.

FANTINATI, R. E.; ROSA, S. dos S. Pensamento computacional: habilidades, estratégias e desafios na educação básica. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 24, n. 1 jan./abr., 2021. DOI: 10.22456/1982-1654.110751. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/110751>. Acesso em: 14 jul. 2024.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Children Doing Mathematics**. Oxford, Blackwell, 1996.

POLYA, G. O ensino por meio de problemas. **Revista do Professor de Matemática**, v. 7, p. 11–16, 1985.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Rio de Janeiro, 1995.

POZO, J. I. (org.) **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à Administração**. São Paulo: Harbra, 2011.

VICARI, R. M.; MOREIRA, A. F.; MENEZES, P. F. B. **Pensamento computacional: revisão bibliográfica**, v. 2, UFRGS/MEC, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197566?locale-attribute=en>. Acesso em: jul. de 2023.

WING, J. M. Computational Thinking. **Communications of the ACM**, n. 3, v. 49, p. 33-35, 2006. Disponível em: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf> Acesso em: mai. 2023.

WING, J. M. **Computational thinking: what and why**. Thelink. 2011. Disponível em: <http://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>. Acesso em: mai. 2023.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL INDÍGENA NAS ESCOLAS

Danielle Eing

Rodrigo Rodrigues de Freitas

1 INTRODUÇÃO

O patrimônio cultural possui grande relevância, pois representa a história, a memória e a identidade de um determinado grupo social. Entretanto, os patrimônios culturais encontram-se ainda vinculados a uma concepção elitista, desta forma, os bens culturais a serem tombados e preservados são os que representam a história e a memória de uma elite branca europeia. Na formação do Estado brasileiro não foi diferente, a ideia de unificação cultural, iniciou um processo de supervalorização da elite branca europeia e excluindo as minorias. Como consequência, a população brasileira tende a ter uma maior identidade com bens patrimoniais que se referem à era colonial, associando mais valor e importância e desvalorizando seus bens culturais locais. Este processo de desapropriação da identidade local, através da desvalorização dos patrimônios culturais regionais, pode acarretar futuramente na destruição do bem cultural e, conseqüentemente, no esquecimento e perda da identidade local.

Portanto, o ponto de partida deste estudo foi a seguinte questão: Quais são os limites e as potencialidades da pesquisa participativa em educação patrimonial para a valorização do patrimônio cultural indígena nas escolas? Diante de tal questionamento, pontuamos que este estudo, de natureza teórica, surge a partir da pesquisa em nível de Mestrado (Eing, 2024), orientando-se pela hipótese de que a prática da educação patrimonial participativa e decolonial dentro dos ambientes escolares pode levar à valorização das histórias e das identidades locais, chegando à valorização de patrimônios culturais antes esquecidos pelo poder público, com enfoque aqui para o patrimônio indígena. Desta forma, nos propomos a problematizar os traços coloniais e eurocêntricos presentes em nosso país que tendem a supervalorizar patrimônios de origem europeia e argumentar a importância da educação patrimonial para a superação desta imposição cultural no campo patrimonial.

Do ponto de vista metodológico, o enfoque desta pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica com base nos dois aspectos apontados por Alves-Mazzotti (2002):

a contextualização do objeto de estudo e a análise do referencial teórico. Os principais autores pesquisados e discutidos ao longo do artigo dentro do âmbito patrimonial foram: Costa (2018), Funari e Pelegrini (2009), Silva (2022) e Zamparetti (2020). No que diz respeito a colonialidade, foram analisadas as discussões propostas por: Lugane (2020), Mignolo (2017), Oliveira (2010) e Quijano (2019). Por fim, para entendermos a concepção da educação patrimonial foi realizado um levantamento documental através do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, bem como Oliveira e Candau (2010) e Silva (2015).

Com este propósito, organizamos esse trabalho em quatro seções. Na primeira, iremos discutir sobre a historiografia do termo patrimônio cultural para, a seguir, apresentar as novas evidências conceituais da pluralização da noção de patrimônio a partir do final do século XX e início do século XXI. Na segunda seção, iremos analisar a história do conceito da colonialidade e suas correlações com a questão patrimonial. Na terceira, discutimos sobre como a prática da educação patrimonial, para por fim na quarta e última seção apresentar o uso da educação patrimonial no ambiente escolar visando a valorização do patrimônio cultural indígena local.

2 PATRIMÔNIO CULTURAL: SEUS SIGNIFICADOS E MUDANÇAS AO LONGO DO TEMPO

A origem do termo patrimônio, nos remete a palavra latina, *patrimonium*, criada pelos antigos romanos. Neste período esse termo se referia a tudo que pertencia ao pai (*pater*) de família. Sendo assim, o patrimônio era tudo aquilo que poderia ser deixado através de um testamento. Portanto, “o patrimônio era um valor aristocrático e privado, referente à transmissão de bens no seio da elite patriarcal romana” (Funari; Pelegrini, 2009, p.11). Assim, a maioria da população que não tinha terras ou escravos, não tinha acesso ao *patrimonium*.

A concepção do termo patrimônio como uma herança e um referencial da coletividade é forjada apenas na modernidade. Segundo Zamparetti (2020) na França, a palavra *patrimoine* ganhou força e espaço, a partir do século XVIII, e esse termo ampliou seu significado, deixando de estar relacionado há uma herança familiar, aristocrática ou religiosa para estar relaciona a uma herança nacional.

A partir deste momento, segundo Anderson (2008) foi criada a ideia de nação como uma comunidade imaginária, que passaria a ser vista como uma condição

nacional de maior valor e legitimidade universal na vida política dos nossos tempos. “O estado nacional surgiu, portanto, a partir da invenção de um conjunto de cidadãos que deveriam compartilhar uma língua e uma cultura, uma origem e um território” (Funari; Pelegrini, 2009, p. 16). Os autores continuam, “assim começa a surgir o conceito de patrimônio que temos hoje, não mais no âmbito privado ou religioso das tradições antigas e medievais, mas de todo um povo, com uma língua, uma origem, um território” (Funari; Pelegrini, 2009, p. 17).

De acordo com Silva (2022), as práticas de preservação patrimoniais a partir deste momento, tanto na Europa, quanto nas Américas, se deram a partir desta perspectiva do patrimônio como evocação da história oficial da nação. O patrimônio passou a ser visto como um elemento essencial para a formação da identidade nacional e como uma forma de integração da nação.

Porém, neste processo de patrimonialização, não se levou em consideração os bens culturais locais, ou mesmo, de grupos minoritários, como indígenas, afro-brasileiros, mulheres, entre outros. Os bens elencados e salvaguardados foram todos pertencentes à elite europeia branca. Isto é evidente também no Brasil, onde a preservação do patrimônio cultural ganha força nas décadas de 1930 e 1940, com a criação do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (primeiramente denominado SPHAN), que foi criado com a missão de preservar o patrimônio brasileiro. Silva (2022) argumenta que até a década de 1970, o trabalho do IPHAN visou reinterpretar a vida cultural de nosso país com ênfase na formulação de uma única narrativa, que tinha como objetivo associar o patrimônio cultural a um discurso capaz de unificar a nação

A ideia imperialista e nacionalista do patrimônio começa a desmoronar e as lutas e legislações para a proteção dos patrimônios foram ampliados, incluindo os patrimônios naturais (meio ambiente), de grupos sociais e locais, antes ignorados em benefício da nacionalidade. Desta forma, a noção de patrimônio amplia-se e passa a valorizar os mais diversos grupos formadores da história da nação. No final do século XX novas mudanças ocorrem nas discussões patrimoniais, iniciando a discussão da criação do Patrimônio Imaterial, que passa a ser reconhecido pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

No Brasil, por sua vez, a Constituição de 1988, criada após o regime militar, reconhecia através de um diálogo democrático a diversidade cultural do país e redefinia o que é Patrimônio Cultural brasileiro. Lê-se assim no Artigo 216:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

A nova constituição passa a reconhecer e a defender os patrimônios indígenas e afro-brasileiros, ampliando os direitos destes grupos. Entretanto, o Estado brasileiro, continuou a priorizar no processo de preservação cultural de bens ligados à elite europeia.

3 O COLONIALISMO E A COLONIALIDADE DO PODER

Oliveira e Candau (2010) mencionam que o colonialismo diz respeito a um padrão de dominação e exploração, ou seja, está voltado para questões políticas e econômicas. A colonialidade, por sua vez, está relacionada aos padrões de poder do conhecimento, de autoridade e cultura, por exemplo. Precisamos aqui entender que a colonialidade é resultado do colonialismo. Enquanto o colonialismo terminou com as emancipações americanas, asiáticas e africanas dos séculos XIX e XX, a colonialidade ainda sobrevive aos dias atuais, estando presente em nosso cotidiano.

A partir desta teoria, o autor busca romper com nossa atual estrutura social, política e econômica que inferioriza os grupos minoritários americanos e seus saberes. Quijano (2005) revoluciona a forma de pensar e agir dentro da academia, enfatizando que estes grupos excluídos precisam ter voz e que a história precisa ser recontada, a partir das perspectivas de grupos que não foram ouvidos. Assim, se a colonialidade, está relacionada aos padrões de poder do conhecimento, de autoridade e cultura, a decolonialidade, por sua vez, é a superação destes padrões de poder.

A exemplo disso, ao falarmos sobre as populações nativas americanas, precisamos buscar novos elementos, não apenas voltar nossos olhares sobre os indígenas sob a lógica da colonização e do contato com o europeu. Precisamos superar a lógica imposta, de que essa população é primitiva comparada com os colonizadores.

Mignolo (2017), afirma que as ciências humanas, a partir da legitimação do Estado, vão justificar e apoiar a colonialidade. Além deste ideal de colonialidade, o autor afirma que essas ciências criaram uma ideia de progresso, segundo a qual o continente europeu, estaria mais “desenvolvido” histórica e culturalmente que as demais nações. E, por esse motivo, os patrimônios culturais reconhecidos e salvaguardados ao longo da história brasileira se referem a elite branca europeia.

4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A SUPERAÇÃO DA COLONIALIDADE

A partir das discussões realizadas até aqui, entendemos que a superação da colonialidade vai além dos aspectos econômicos e sociais. Desta maneira, entendemos que para a superação deste modo de pensamento opressor, que está presente também no campo patrimonial, é necessária a implementação de práticas educacionais. Essa superação seria dada através de novos enfoques e estratégias para se trabalhar o assunto. Cita-se a partir disto, a decolonialidade como uma estratégia “que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira, Candau, 2010, p.24).

Sabemos que as relações de poder não desaparecem simplesmente, mas elas podem ser reconstruídas, transformadas, em nossas práticas educacionais, permitindo assim aos educandos questionar e terem novas formas de pensar. E, uma das formas que propomos de prática decolonial seria a educação patrimonial. A educação patrimonial

Constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. (IPHAN, 2014, p. 19).

Desta forma, apontamos a educação patrimonial como uma forma de superarmos a colonialidade imposta ao campo patrimonial. Entretanto, a educação patrimonial só será uma forma efetiva de superação se a comunidade detentora e produtora dos bens culturais estiver atuando de forma efetiva na ação educativa. Fonseca (2003) aponta a responsabilidade na formação de um novo significado de patrimônio cultural cabe à sociedade civil, detentora dos saberes tradicionais locais, e aos especialistas. Na implementação das políticas públicas voltadas à preservação e

ao reconhecimento dos patrimônios culturais, é importante que várias narrativas contribuam para a construção da memória coletiva e, assim, do patrimônio cultural.

Para isto, é necessário a utilização de técnicas participativas nas ações educativas como, por exemplo, rodas de conversa, exposições, feiras e festivais, nas quais os membros da localidade sejam convidados a participar. O IPHAN, principal órgão patrimonial do Brasil, também reitera a importância de pesquisas participativas no âmbito da Educação Patrimonial.

Percebemos que a prática da educação patrimonial, com a participação de toda a comunidade, visa interesses e benefícios a todos envolvidos na ação e proporciona a valorização dos diversos bens culturais, bem como a superação monocultural. Assim, a educação patrimonial é também uma questão de justiça às vozes, às práticas e às memórias dos que foram silenciados ao decorrer da história. Desta maneira, a ação conjunta em prol do patrimônio cultural, através dos moradores locais e pesquisadores, permite que se avance no reconhecimento e valorização dos patrimônios culturais indígenas, visando superar a colonialidade que nos foi imposta.

5 A DECOLONIALIDADE, O PATRIMÔNIO CULTURAL, A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL INDÍGENA NO AMBIENTE ESCOLAR

As ações de Educação Patrimonial no Brasil que envolvem o contexto arqueológico não referem-se apenas à cultura material, pois estão envoltos também com a paisagem, pessoas e o meio ambiente. Assim, as ações de proteção não devem partir apenas do Estado, mas das pessoas que o cercam e que usufruam desses bens culturais.

Desta forma, a Educação Patrimonial torna-se uma importante ferramenta para que os professores trabalhem o patrimônio arqueológico, em sala de aula. Trazendo aos educandos vestígios indígenas, encontrados e pesquisados em sítios arqueológicos, ou mesmo, encontrados na comunidade, trazendo assim a cultura material de uma população e trabalhando a temática dentro do ambiente escolar.

Fraga (2023) pontua que as ações de Educação Patrimonial realizadas em sua pesquisa, que teve como principal fator a participação ativa dos estudantes na identificação e reconhecimentos de bens culturais locais, permitiram “uma melhor orientação temporal dos alunos no que diz respeito à percepção acerca da relação

passado/presente, uma vez que os sujeitos de nossa pesquisa conseguiram identificar, por exemplo, os usos de determinado bem no passado e no presente” (Fraga, 2013, p. 160). Além disto, a autora menciona que

a Educação Patrimonial, atrelada à aprendizagem histórica, contribui para a apropriação de um conhecimento histórico com sentido, uma vez que ao demonstrar a importância de valorizar e preservar um bem patrimonial que representa a história do seu lugar é dar sentido à própria história, valorizando, principalmente quando eles, os alunos, se colocaram como agentes nesse processo de preservação (Fraga, 2023, p.161).

Por esse motivo precisamos refletir sobre a condição da escola enquanto um agente ativo nos processos de salvaguarda das memórias e das culturas locais indígenas. Assim, as ações de proteção não devem partir apenas do Estado, mas das pessoas que cercam esses bens culturais.

Matos (2017) menciona ainda que a ferramenta da educação patrimonial é de suma importância para que os professores trabalhem o patrimônio arqueológico, por exemplo, em sala de aula. É possível apresentar aos educandos vestígios indígenas encontrados e pesquisados em sítios arqueológicos, ou mesmo, encontrados na comunidade, trazendo assim a cultura material de uma população e trabalhando a temática dentro do ambiente escolar.

Deste modo, Bonfim (2019) também pontua que nas práticas educativas voltadas para o patrimônio cultural há sempre a necessidade de despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento. A autora argumenta que, através de suas práticas educativas, o sentimento e as memórias afetivas foram fundamentais para despertar o interesse dos educandos na temática e na preservação dos patrimônios culturais. “A educação patrimonial em contexto escolar norteia-se em direção ao reconhecimento das memórias coletivas e de suas conexões com as memórias individuais dos educandos, estimulando, assim, o sentimento de pertencimento desses junto ao território no qual estão inseridos” (Bonfim, 2019, p.75).

Bonfim averiguou que

Ao reconhecer as práticas culturais que permeiam a comunidade, levando-as para a sala de aula, a escola legitima tais práticas por meio de sua valorização. Por exemplo, quando um pescador é chamado à sala de aula para ensinar como se faz uma rede de pesca, esse pescador se sente valorizado, sente que o saber que ele possui é tão importante quanto o do professor. De igual modo, a comunidade se sente valorizada, pois percebe que a sua prática social e/ou cultural é reconhecida pela escola, que muitas vezes é encarada como a única detentora do conhecimento (Bonfim, 2019, p.79).

O que propomos em nossas ações educativas voltadas ao âmbito patrimonial assemelha-se às práticas realizadas no estudo de Bonfim (2019), entretanto visamos fazer isto através da representatividade indígena. Nosso intuito é a valorização do patrimônio cultural indígena no ambiente formal de ensino, ou seja, nas escolas, haja vista que esse grupo social teve suas memórias, histórias e seus patrimônios sendo ‘apagados’ da história da nação brasileira ao longo dos séculos.

Se não foram realizadas ações de educação patrimonial voltadas para os patrimônios culturais indígenas no município, corremos um sério risco de perdemos esses bens culturais. Conforme os dados que já temos de pesquisas anteriores, observamos que esses bens já estão passando por um processo de esquecimento há décadas, haja vista, que a população não os reconhece. Neste sentido, “a educação patrimonial engaja-se, enquanto objetivo social, em estratégias sociopolíticas e pedagógicas para evitar a morte social dos patrimônios” (Silva, 2018, p.16) Se durante muito tempo, as ações educativas no Brasil foram produzidas por princípios homogeneizadores, na lógica da unidade nacional, na atualidade, novas configurações tomam força no campo patrimonial e educacional, visando uma sociedade mais democrática. Tendo assim, a implementação de ações educativas patrimoniais que visam a superação desta monocultura.

Deste modo, a prática da educação patrimonial participativa e decolonial dentro dos ambientes escolares pode levar à valorização das histórias e das identidades locais, assim chegando a valorização de patrimônios culturais antes esquecidos pelo poder público, como o patrimônio indígena. “Sobretudo em municípios onde não há processo oficial de patrimonialização cultural chancelado por órgão patrimonial do Estado, a escola atua a fim de evitar a “morte social do patrimônio cultural” (García, 2016 apud Silva, 2018, p.10).

A escola, por meio do debate acerca dos patrimônios culturais excluídos da história, dá a oportunidade de que bens culturais até então excluídos pela história oficial do município, passem a ser vistos e entendidos como patrimônios relevantes para a história local. A partir da “utilização do patrimônio cultural e do debate sobre ele, é possível e necessário promover uma desmistificação sobre a história e sobre o passado, garantindo a valorização/inclusão de todos e não somente de determinados personagens ou grupos sociais” (Oliveira, 2022, p.33). Além disso, como pontua ainda a autora a

importância do patrimônio cultural, para os alunos e para uma determinada comunidade da qual esses façam parte, podem despertar neles, desde cedo, uma vontade, até mesmo uma obrigatoriedade de preservação/conservação daquele patrimônio anteriormente significado como algo a ser mantido para as futuras gerações (Oliveira, 2022, p.33).

Desta forma, precisamos entender a comunidade como uma agente ativo na salvaguarda dos bens culturais, pois quando as ações educacionais são voltadas à comunidade. Por essa razão, as ações de educação patrimonial voltadas para o patrimônio indígena precisam ter a participação da comunidade, dos educandos, da população indígena com intuito de promover a superação da colonialidade presente na comunidade e nas práticas educativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história dos sentidos, práticas e leis patrimoniais movimentou-se ao longo do tempo de uma perspectiva particular e aristocrática para a representação da diversidade cultural. Neste processo histórico, o nacionalismo foi o movimento que mais se utilizou desta categoria na construção do mito nacional. Em meados do século XX, acompanhando as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, essa categoria ampliou-se entendendo a manifestação da diversidade cultural presente dentro dos Estados-nações.

Assim, surge na América latina a teoria decolonial, que condena o colonialismo e a desvalorização da história e dos patrimônios que remetem ao povo latino-americano. A partir desta nova teoria, se problematiza a concepção colonialista imposta também aos processos de patrimonialização dos bens culturais. Amparada por esta nova concepção, a ideia de patrimônio cultural se amplia, assim como as práticas que visam o reconhecimento e a valorização dos mais diversos patrimônios culturais brasileiros. Desta maneira, podemos afirmar que a ideia de identidade nacional se ampliou da Idade Moderna aos dias contemporâneos. O patrimônio já não corresponde mais aos modelos monoculturais que representam apenas elite branca europeia, sendo imprescindíveis para a valorização e como meios de reivindicação dos mais diversos povos que formam a sociedade brasileira.

Da mesma forma, o conceito da educação patrimonial amplia-se nas últimas décadas e passa a ser pensada e realizada em parceria com as comunidades, visando a superação da colonialidade imposta aos patrimônios culturais. Através da pesquisa participativa e intergeracional com a aplicação de ações de educação patrimonial nas

escolas, realizada a partir do conhecimento e das memórias comunitárias, é possível apoiar a salvaguarda de patrimônios representativos para as localidades. Sejam estes patrimônios referentes aos povos indígenas, povos quilombolas, de descendentes de imigrantes europeus ou imigrantes refugiados, o que buscamos é ampliar o escopo das ações de educação patrimonial para incorporar todas as expressividades culturais, principalmente aquelas apagadas pela ação do colonialismo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. **A bússola do escrever**. Florianópolis/São Paulo: Ed. UFSC/Cortez, 2002.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BONFIM, Luciana Paula. **Educação patrimonial: relação entre política pública e práticas educativas nas escolas**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Raymundo Nonato Fernandes.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994, Brasília, Brasil Câmara dos Deputados, Edições Câmara - 2012, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 24 fev. 24.

COSTA, Karine Lima de. **Pensar o patrimônio cultural por meio da repatriação e restituição de bens culturais**. São Paulo, Unesp, v. 14, n. 2, p. 256-271, julho-dezembro, 2018.

EING, Danielle. **Experiências de educação patrimonial no Sul de Santa Catarina: a escola como um local de valorização do Patrimônio Cultural Indígena**. Dissertação. (Mestrado em Educação -Em andamento) -Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2024.

EING, Danielle. **A escola como um patrimônio cultural: o caso da Escola Nossa Senhora De Fátima no município de Rio Fortuna**. Tubarão (SC) UNISUL, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/59310a77-f606-4fc5-8a4b-1588fb58f50b/full>. Acesso em: 05/12/2023.

FRAGA, Alcinea da Silva Franca. **Minha cidade tem valor: educação patrimonial e formação do pensamento histórico dos estudantes do ensino médio**, Mucugê - Ba.' 26/10/2023 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária:

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e do cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. *In*. ABREU, Regina; CHARGAS, Mário (org). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Editora Lamparina, Rio de Janeiro, 2003. p.59-79.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Articulação e Fomento. Coordenação de Educação Patrimonial. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.IPHAN.gov.br/baixaFcdAnexodo?id=4240>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MATOS, Alexandre Pena. **Educação patrimonial no contexto arqueológico**: reflexões acerca das práticas educacionais' 30/08/2017 242 f. Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Irmão José Otão.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Revista brasileira de ciências sociais, v. 32, 2017.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O aprendizado da história por meio do patrimônio cultural. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 1, p. 19-33, jan./mar. 2022

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. Rev.** [online]. 2010, vol.26, n.01, pp.15-40.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Escolas, cidades e seus patrimônios: dinâmicas escolares de patrimonialização cultural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e172781, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/VnBf8rS_vT4FwGhN7nSPrdRc/?lang=pt# . Acesso em: 24 fev. 24

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação, patrimônios e comunicação intercultural em escolas públicas no Sul do Brasil. **Educação & Sociedade**, 2022.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 207-224, abr./jun. 2015. Editora UFPR.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**.

CLACSO. **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2005.

ZAMPARETTI, Bruna Cataneo. **Valorização e preservação do patrimônio histórico material e imaterial**: livro didático / Bruna Cataneo Zamparetti. Palhoça: UnisulVirtual, 2020. 108 p.

AUTORES

Adriana de Lima Cangiani Sanches - Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (UNITRI). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; e Neuropsicopedagogia e Educação Especial ambas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Atualmente é Psicopedagoga do Núcleo de Atendimento Especializado da Prefeitura Municipal de Palhoça/SC (NAEP) e docente da equipe de Formação de Professores da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Palhoça/SC. E-mail: adrisanchespsicopedagoga@gmail.com.

Aline Madalena Martins - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina na linha de pesquisa "Educação, História e Política". Licenciada em História e possui especialização em História da Arte e Mestrado em Educação pela mesma universidade (2019). Docente Rede Municipal de Educação de Tubarão (SC). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, História e Alfabetização na Educação Básica - GEPHAE, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

André Luís de Souza Lima - Doutor e Mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Filosofia pela mesma universidade. Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

Aracilba Aparecida Serafim Rodrigues - Doutoranda em educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL; Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2024). Possui graduação em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2003). Tem especialização em História Social; Gestão Ambiental e especialista em Docência em Ensino Superior. Tem experiência na área de História, com ênfase em História cultural. Docente do Ensino Básico - Fundamental final e Ensino Médio. Desenvolve estudos em História da África, ensino de História da África, estudos decoloniais. Atualmente, é doutoranda em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina -- Unisul. Membro do GEDIC (Grupo de Educação, Infância e Cultura).

Beatriz Heitich da Silva Farias - É graduada em Licenciatura em Química, Física e Matemática para os Anos Finais, com 18 anos de experiência no magistério público de Santa Catarina. Atua como gestora há 6 anos, focada na otimização dos processos educacionais e administrativos. É mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina e desenvolve pesquisas em políticas educacionais, gestão escolar e formação de professores, sendo integrante do grupo de pesquisa Estudos sobre Gestão e Práticas Educacionais, certificado pelo CNPq desde 2022.

Carla Gonçalves Pereira Matiolla - Possui graduação em Filosofia pelo Centro Universitário de Brusque (2003) e graduação em Design de Moda pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2011). Possui Especialização em 'Psicopedagogia: Processos Escolares de Ensino Aprendizagem' pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (2009) e Especialização em 'A Moderna Educação: metodologias, tendências e foco no aluno' pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2022). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Sul de Santa Catarina - PPGE/UNISUL (2023). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Sul de Santa Catarina - PPGE/UNISUL. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino Médio - GREPEM. Linha de Pesquisa: Políticas e contextos do Ensino Médio no Brasil. Atualmente é Assistente Técnico Pedagógico da Escola de Educação Básica Henrique Fontes - Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

Chirley Domingues - Doutora em Educação (UFSC/2017). Mestre em Literatura Brasileira (UFSC/1998); Graduada em Letras Português e Francês (UFSC/1992). Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina - PPGCL/UNISUL e professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina - PPGE/UNISUL. Vice-líder do Grupo de Pesquisa GEDIC - Grupo Educação, Infância e Cultura - UNISUL.

Danielle Eing - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, linha de pesquisa Educação em Ciências. Possui graduação em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2020) e Pós-Graduação em História do Brasil pela Universidade Fucap (2021). Atualmente é professora ACT na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Ediane da Silva - Supervisora escolar e professora da educação básica da unidade curricular de Ciências da Natureza, Mestrado em Educação (UNISUL) e o ingresso em 2021 no Doutorado em Educação (UNISUL), que se encontra em andamento.

Eduardo dos Santos Henrique - Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Doutorando em Educação na mesma instituição. Graduado em Letras Português/Inglês (UNISUL) e especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UFSC). Professor na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Cultura (UNISUL). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8691-5951>; E-mail: eduhenrique1402@gmail.com

Eliane Filippi - Possui Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1999). Especialista em Psicopedagogia. Mestre em Educação pela UNISUL/SC na linha de Pesquisa Educação, História e Política. Membro do Grupo de Pesquisa EGePE (Estudos sobre Gestão e Práticas Educacionais). Atua como

Assistente Técnico Pedagógico na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina desde 2006.

Elita de Medeiros - Doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense, mestra em Educação pela UNISUL, pós-graduada em Libras pela Universidade Leonardo da Vinci e graduada em Letras Espanhol pela UFSC. cursou Letras Português e Inglês na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), onde também foi revisora e tradutora. Ensinou Língua Inglesa e Espanhola na Wizard e no Programa de Línguas da UNISUL. Atuou na rede estadual de ensino como docente e Assistente Técnico Pedagógica. Atualmente é revisora, tradutora e palestrante na Plataforma Cultural.

Fernando Carvalho - Professor na rede estadual de Santa Catarina. Licenciado em Educação Física pela UNISUL. Mestre em Educação pela UNISUL.

Flávia Wagner - Graduada em Pedagogia – UFSC (2000), Mestre em Educação pela UFSC (2004) e Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (2018) com diploma revalidado pela Universidade de São Paulo (USP). Atua no ensino superior a mais de 23 anos, atualmente é Professora e Pesquisadora no Stricto Sensu no Programa de Pós-graduação em Educação da Unisul. Desenvolve pesquisas na área da Educação nos seguintes temas: políticas educacionais, gestão escolar, formação de professores. Líder do Grupo - Estudos sobre Gestão e Práticas Educacionais (desde 2022), certificado pelo diretório de pesquisa do CNPq. Associada da ANPED.

Gabriela da Silva - Doutora em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina na linha: Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA). Mestra em Educação - Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL- Tubarão) na linha Relações Culturais e Históricas da Educação. Especialista em Fundamentos da Educação - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Graduada em Letras Língua Portuguesa/ Inglesa - Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). E segunda Licenciatura em Pedagogia UNINTER/EAD. Ingressei na carreira da docência 1987 na rede Municipal de Educação de Tubarão. Professora/Aposentada da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina de 1990 a 2020. Atuei como professora de escola multisseriada e reunida, como diretora em escola reunida, coordenadora Pedagógica de escolas multisseriadas e reunidas na Secretária Municipal de Educação de Tubarão. E durante 15 anos na modalidade de EJA. Integrante Voluntária do Instituto de Estudos de Gênero (IEG/UFSC). Cofundadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Travestiidades, Transexualidades e Transgeneridade (NETRANS/UFSC). Atuei como tutora de apoio Pedagógico em 2021 no curso Gênero Diversidades e Ciência institucional do PIAPE/NIGS. Em 2022 participei do 14 Congresso Mundo das Mulheres na Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique/Maputo com o tema FeminismoS AfricanoS Construindo alternativas para as mulheres e para o mundo através de um corredor de saberes que cuida e resiste.. Atualmente trabalho como professora orientadora do laboratório de Informática no

processo de inclusão ao letramento digital no contexto educativo. Coorientadora da pesquisa (DES) Masculinizando Saberes: Concepções de Gênero e Sexualidade a partir de práticas Pedagógicas no Ensino Médio, do mestrando Eduardo dos Santos Henrique no PPGE/Unisul. Transativista e consciente por quem me tornei.

Grasiela Cardoso Cechinel dos Santos - é bacharel e licenciada em História, leciona há 11 anos com experiência no magistério público de Santa Catarina atuando como licenciada em Artes Visuais para o ensino fundamental I e II. É mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Desenvolve pesquisas referentes em políticas educacionais, gestão escolar e formação de professores, sendo integrante do grupo de pesquisa Estudos sobre Gestão e Práticas Educacionais, certificado pelo Cnpq desde 2022. É associada da ANPED.

Jaqueline Corrêa das Neves - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE – UNISUL. Possui graduação em Direito pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2014), especialista em linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa, com graduação em Letras - Língua Estrangeira, pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1997). Atualmente é professora de Língua Inglesa e Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e advogada civilista e constitucionalista, com experiência em traduções e homologações de sentenças estrangeiras.

Josélia Euzébio da Rosa - Josélia Euzébio da Rosa: Doutora em Educação (UFPR). Pesquisadora na área da Educação Matemática e professora nos cursos de Mestrado e Doutorado da UNISUL.

Josiane Martins Anacleto Silveira - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2021), linha de pesquisa Relações Culturais e Históricas na Educação. Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2016). Pesquisadora da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. Professora efetiva de Educação Infantil da rede municipal de Capivari de Baixo (SC). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Cultura (GEDIC).

Joyce G. Nunes Serafim Braga - Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (2023). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (2021). Pós-graduada em Educação Infantil - Abordagem Reggio Emília e; Pós-graduada em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Gestão Escolar. Integrante do Grupo de pesquisa Educação, Infância e Cultura (GEDIC/ UNISUL). Atualmente Professora na Educação Infantil.

Juliana Araújo Silva de Oliveira - Graduada em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Alagoas (2013). Graduada em Licenciatura no Curso de Letras- Português - UAB/Instituto Federal de Alagoas-IFAL (2021). Especialista em Docência no Ensino Superior (2015). Especialista em

Educação do Campo e Sustentabilidade- UNEAL (2020). Mestra em Educação pela Unisul (2021). Docente de Língua Portuguesa na Rede Pública Estadual de Alagoas.

Juliana Fagundes de Carvalho - Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês pela UNISUL e em Pedagogia pela UDESC. Especialista em Ensino de Ciências - IFSC; Especialista em Língua Portuguesa - FUCAP; Especialista em Gênero e Diversidade na Escola - UFSC; Especialista em Educação Ambiental- Unifacvest. Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar - UNIVINTE. Mestranda em Educação pela UNISUL. Profissional efetiva da Rede Municipal de Laguna desde 2012 como Administradora Escolar. Secretária Municipal de Educação de Laguna (2021-2023). Atualmente sou membro do Grupo de Educação, Infância e Cultura - GEDIC e escrevo poemas, com publicação em várias antologias e premiação em concursos nacionais.

Karmensita Almeida da Rocha Cardoso - Mestre em Educação na Universidade do Sul de Santa Catarina – (UNISUL). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais, História e Alfabetização na Educação Básica - GEPPHAE - cadastrado no CNPq. Pedagoga e Especialista em Metodologia do Ensino (UNISUL) - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Bolsista do Programa Uniedu. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0371-719X>. E-mail: karmensitarc@sed.sc.gov.br

Ligiane Berner - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul Tubarão (2023). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2015). Especialista em Gestão Escolar (2017). Atua na Educação Básica como Assistente de Educação da EEB Irmã Maria Teresa – Palhoça/SC, Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

Luciana Nagel Simin Cogo - O interesse em estudar a interculturalidade na Educação Escolar Indígena surgiu a partir da minha vivência profissional nas comunidades indígenas de Santa Catarina. Em 2014, ao integrar a Coordenação de Educação do Campo, e em 2016, ao assumir a coordenação pedagógica do Curso de Magistério Indígena, comecei a perceber as necessidades específicas das populações indígenas no que se refere à educação. Esse percurso me levou a buscar um modelo de ensino que respeitasse e dialogasse com os saberes e modos de vida dessas comunidades. No mestrado, decidi investigar como a interculturalidade crítica pode ser integrada ao currículo escolar, garantindo uma educação que valorize tanto as culturas indígenas quanto os conhecimentos acadêmicos, respeitando as visões de mundo e práticas pedagógicas dessas populações.

Luciane Pandini Simiano - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Realizou pós-doutorado, com bolsa CNPq, junto à Università degli Studi di Firenze (2022-2023). Atualmente é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Luciano Daudt da Rocha - professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISUL, na linha de pesquisa "Relações Culturais e Históricas na Educação". Doutor em História Global (2021) pela UFSC. Mestre em Educação (2006) pela UFSC. Licenciado em História (2001) pela UNISINOS. Professor dos cursos de Graduação em História e Relações Internacionais da UNISUL. Pesquisa e orienta pesquisas sobre Educação para a Democracia e História Global. Membro do Comitê de Ética em pesquisa da UNISUL.

Marcel Martins Guarezi - É professor da rede pública de ensino na educação básica, servidor efetivo na rede municipal de Pescaria Brava/SC. Possui graduação em História (Licenciatura) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2012) e Bacharelado em História (2021) pela UNISUL - Universidade. Especialista em História Social pela Faculdade Capivari (2013), especialista em Ensino Integrado de Filosofia, Geografia, História e Sociologia para Professores da educação básica pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC (2021). Mestre em Educação pela UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina (2024), atuante na Linha de Pesquisa: Relações Históricas e Culturais em Educação. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: história, tecnologia, ensino, interculturalidade, infância e imigração. Pesquisador no Grupo de Educação, Infância e Cultura (GEDIC) - do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISUL.

Marcelo Ramos Goularte - Licenciado em Matemática e Física. Especialista em Educação Matemática e Gestão Escolar. Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Educação em Ciências. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologia da Informação e Comunicação (INTERTIC). Docente de Matemática no Centro de Educação Profissional Diomício Freitas e Assistente de Educação na Escola de Educação Básica Henrique Fontes, Tubarão/SC.

Maria Fabiana de Lima Santos Lisboa - Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Graduação em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Maceió. Especialista em educação inclusiva (CESMAC), em saúde mental com ênfase nos TEA -INESP, em educação na perspectiva do ensino estruturado para autistas – UNINTER e em Neuropsicologia clínica (Faculdade Redentor) e Formação em Análise do comportamento aplicada – INESP. Formação no programa TEACCH pela University of North Carolina em Chapel Hill/USA. É psicóloga clínica e supervisora do setor de psicologia da APAE Maceió, supervisora técnica da Federação Alagoana das APAES, coordenadora geral e responsável técnica do Centro Unificado de Integração e Desenvolvimento do Autista- CUIDA/APAE, psicóloga e neuropsicóloga Infanto-juvenil na Clínica Evoluir Espaço Terapêutico.

Maria Sirlene Pereira Schlickmann - Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNISUL. Doutora e Mestre em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de

Santa Catarina (UNISUL). Especialista em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Licenciada em Pedagogia pela UNISUL. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas educacionais, História e Alfabetização (GEPHAE/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7321-3280> - E-mail: maria.schlickmann@animaeducacao.com.br.

Mariana da Silva Fontes - É doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Assistente de Educação pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Integrante do grupo de pesquisa Teoria do Ensino Desenvolvimental na Educação Matemática (TEDMAT - UNISUL).

Marileia João de Sousa Duarte - Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais pela Universidade do Estado Santa Catarina (2006), pós-graduada em Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e Gestão Escolar pela Faculdade de Capivari (Fucap - 2007), pós-graduada em Complementação Pedagógica em Educação Especial pela Faculdade de Capivari (Fucap - 2015), Bacharela em Ciências Contábeis pela Sociedade Educacional Leonardo da Vinci (Uniasselvi - 2021), Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul - 2023). Atua na educação básica há mais de 20 anos, e atualmente é Professora da Educação Especial na rede municipal de educação de Imbituba.

Marisângela Nandi Veronez - Doutoranda em Educação (2021), com bolsa UNIEDU na linha de pesquisa: Educação, História e Política, da Universidade do Sul de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2020). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Barriga Verde (2012) e em Psicopedagogia Processos Interdisciplinares (2011). Graduada em Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil (2004). Atualmente trabalha como Assistente Técnico-Pedagógico na 36ª Coordenadoria Regional de Educação de Braço do Norte/SC, no Setor de Ensino.

Marizete de Oliveira - Doutoranda em Educação na Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, História e Alfabetização na Educação Básica - GEPHAE cadastrado no CNPq. Professora da rede pública de educação de Balneário Arroio do Silva. E-mail: oliveira.marizete1976@gmail.com.

Matheus Bernardo Silva - Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciado em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Humana e Prática Pedagógica (GEFHP/CNPq). Atualmente é docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: matheusbernardo@unescc.net.

Micheline Espindola do Nascimento - Graduada em Ciências Biológicas e mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Educação em Ciências. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologia da Informação e Comunicação (INTERTIC). Pós-graduada em Gestão Ambiental e Especialista em Ensino de Ciências. Atua como docente de Ciências e Biologia no Estado de Santa Catarina e orientadora no Espaço Maker.

Naira Larroyd Francisco - Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina - PPGE/UNISUL (2024). Graduada em Matemática - Licenciatura pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2011). Pós-Graduada em Matemática Financeira Aplicada Aos Negócios pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2013). Atualmente é professora nas etapas de Ensino Fundamental e Médio - Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Doutoranda em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina - PPGE/UNISUL (2024-). Participa do GRUPEM - Grupo de Pesquisa e Estudo sobre o Ensino Médio.

Natanael de Medeiros - Graduado em Psicologia pelo UNIBAVE (2017) e Especialista em Psicologia Jurídica pela UNISUL (2021) e Mestre em Educação pela UNISUL (2023). No âmbito acadêmico, atua como docente no curso de Direito no UNIBAVE e no curso de Psicologia do UNIVINTE. É entrevistador de depoimento especial e psicólogo perito em processos das varas cíveis, criminal, de família, infância e juventude do TJSC. Também presta assessoria para o desenvolvimento de projetos voltados ao enfrentamento de violências contra crianças e adolescentes e atua como psicólogo facilitador no Grupo Reflexivo para Homens Autores de Violência da Comarca de Braço do Norte/SC.

Patrícia Pereira Assumpção - Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Especialista em Educação Infantil. Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua como professora de Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de Biguaçu-SC.

Philippe Guedes Matos - Doutorando em Educação na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e Mestre em Educação Física e Desporto com Especialização em Desenvolvimento da Criança na Variante de Desenvolvimento Motor na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) em Portugal. Licenciado em Educação Física - Licenciatura (2007) e Educação Física e Esporte (2010) pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Atua como professor no Curso de Educação Física e Esporte da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e na rede municipal de Laguna-SC.

Priscila Vieira de Souza dos Santos - Mestre em Educação pela UNISUL. Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Tijucas - SC. Neuropsicopedagoga. Membro do Comitê em Políticas Públicas para a Primeira Infância de Tijucas - SC. Atualmente exerce suas atividades no CMEI Zilda Maria Peixer como professora de Educação Infantil.

Rafaela Beckhauser Uliano - Mestre em Educação na linha de Educação em Ciências, com bolsa UNIEDU. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. Foi Bolsista PROUNI e bolsista PIBID (Programa Brasileiro de Iniciação à Docência). Realizou especialização em Investigação no Ensino de Ciências (IFSC) e Psicologia Educacional (UNIASSELVI). Foi membra do Grupo de Pesquisa GPECrit - Educação em Ciências e Pensamento Crítico CNPq/UNISUL. Possui experiência em formação de professores/as de Ciências e Biologia e promoção do Pensamento Crítico e Educação Sexual Emancipatória.

Rita de Cassia da Silva Costa - Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL/2024). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua e Literatura pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL/2005). Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC/2001). Professora efetiva da rede estadual de Santa Catarina desde 2002. Secretária de Educação, Cultura e Esportes no município de Sombrio/SC desde 2022.

Rodrigo Rodrigues de Freitas - É doutor em Ambiente e Sociedade pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), biólogo (2002) e mestre em Geografia (2005) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desempenha as funções de professor permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), onde orienta na linha de pesquisa Educação em Ciência e coordena o Núcleo de Pesquisa em Educação e Conservação da Biodiversidade (NUPEC-Bio/PPGE/UNISUL).

Sebastião Mendes Cardoso - é Professor da rede pública estadual desde 1990, atuou como gestor escolar por 20 anos. Graduado em História na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), graduado Geografia pela Universidade Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), graduado em pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Possui especialização em Metodologia do Ensino de História na faculdade São Luís, tem especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é mestrando no PPGE da Unisul.

Sérgio Gomes - Nascido em Tubarão – SC, no dia 07 de novembro de 1984. É MESTRE em Educação (UNISUL - 2021). ESPECIALISTA em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia (UNIASSELVI - 2016). Possui GRADUAÇÃO e bacharelado em Filosofia (UNIFEBE - 2007) e licenciatura em Filosofia (UNISUL - 2016). Possui GRADUAÇÃO em Teologia (FACASC - 2013). Possui GRADUAÇÃO e licenciatura em Sociologia (UNIASSELVI - 2022). Atualmente é acadêmico de Psicologia (UNIBAVE). É professor efetivo do Estado de Santa Catarina, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Simone Antunes Veronêz da Silva - Mestra em Educação; Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação; Especialista em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil; Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica

e Institucional com enfoque em Educação Especial; Graduada em Pedagogia. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Sindianara Mariano - A autora, nascida e criada em Santa Catarina, é filha de pais trabalhadores e cresceu em um contexto de adversidades comuns à realidade de muitas famílias brasileiras. Iniciou a graduação em Educação Física (UNESC), onde passou a entender melhor a estrutura social e educacional. Esse aprendizado gerou um forte incômodo sobre seu lugar na sociedade e as desigualdades estruturais. Motivada a expor essas desigualdades, ingressou no mestrado em Educação (PPGE/UNISUL), onde investigou histórias reais para evidenciar a gravidade desse cenário. Hoje, como professora, busca adquirir conhecimento para evitar a reprodução de práticas excludentes no ambiente escolar.

Tânia Mara Cruz - Possui graduação e licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (1983), especialização em Psicodrama Aplicado no SEDES SAPIENTIAE/SP (1991), mestrado em HISTÓRIA pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (1996) e doutorado em EDUCAÇÃO pela Universidade de São Paulo (USP) (2004). Pós-doutoramento em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) (2015-2016). Professora aposentada do Programa de Pós-Graduação - Mestrado/Doutorado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) dentro da linha Relações Culturais e Históricas na Educação com ênfase em pesquisas ligadas a relações de gênero articuladas a classe e raciais-étnicas.

Tiago Back - Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2022), especialista em Tutoria na Educação à Distância e Docência no Ensino Superior. Licenciado em Pedagogia, Matemática e Educação Profissional e Tecnológica, respectivamente, pela Faculdade de Educação Regional Serrana (2016), Instituto Federal de Santa Catarina (2020) e Centro Universitário Facvest (2020). Bacharel em Engenharia Civil pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2015) especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Universidade Candido Mendes (2018) como também em Matemática Financeira e Estatística pela Faculdade UNICA (2019).

Vanessa Policarpo Maciel - Doutoranda em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Mestra em Educação pela mesma instituição. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Cultura (GEDIC). Graduada em Nutrição (2024), Pedagogia (2009) e em História (2005). Atualmente, é assistente técnica pedagógica na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

Vânia Gomes Rafael Lui - Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Pedagoga. Professora efetiva da EEF Prefeito Osny Pereira que pertence à rede pública estadual de Santa Catarina. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas educacionais, História e Alfabetização na Educação Básica (GEPHAE/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7970-2738>. E-mail: vaniarafealluiz@gmail.com

Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher - Educadora da Universidade do Sul de Santa Catarina onde atua como docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui pós-doutorado em Tecnologia da Educação - Universidade do Minho, Campus de Gualtar. Doutorado em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), Mestrado em Engenharia de Produção (UFSC). Atua como pesquisadora em temas como tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na Educação em Ciências, obstáculos epistemológicos e didáticos da uso da TDIC na Educação, pensamento computacional, ambientes de ensino/aprendizagem digitais no processo educativo e robótica na Educação

Yalin Brizola Yared - Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Recursos Naturais da Universidade Federal de Itajubá-UNIFEI. Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Pesquisadora nas áreas de Educação Sexual, currículo integrado e metodologias ativas com ênfase na formação de professores/as da Educação e Saúde em interface com as teorias do Pensamento Crítico e da Educação Sexual Emancipatória.